DOCUMENT RESUME

ED 280 320 FL 016 585

AUTHOR Nasr, Raja T., Ed.; And Others
TITLE Foreign Language Teaching and Cultural Identity.
INSTITUTION Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE 82
NOTE 143p.
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Collected Works - General (020)
LANGUAGE Portuguese; English; French

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS African Culture; Bilingualism; Children; Comparative Education; Cultural Awareness; *Cultural Background; *Developing Nations; Educational Needs; English (Second Language); *Ethnicity; Foreign Countries; *Identification (Psychology); Language Attitudes; Primary Education; *Second Language Instruction; *Student Needs; Textbook Preparation
IDENTIFIERS Africa; Arab States; Brazil; Sri Lanka

ABSTRACT

A collection of works on the role of cultural identity in second language learning and teaching includes: "Linguas estrangeiras e ideologia" (Roberto Ballalai); "Cultural Identity and Bilinguality" (Josiane F. Hamers, Michel Blanc); "Foreign Language Teaching and Cultural Identity" (Lakshmie K. Cumaranatunge); "Ensino de linguas estrangeiras e identidade cultural" (Ligia Fonseca Ferreira); "Enseignement des langues vivantes et identite culturelle" (Ngabira Me-Biraboneye); "Foreign Language Teaching in the Arab World" (Raja T. Nasr); "The English Language and the African Culture" (Segun Odunuga); "Needs, Cultural Identity and Foreign Language Teaching" (Eddy Rosseel); "EFL and ESL Textbook Writing for Primary Schoolchildren: Experiences in Brazil and Sri Lanka" (Catherine Young Silva); "Towards a Reconsideration of Foreign Language Teaching in the Third World--The Case of Brazil" (Lynn Mario T. Menezes de Souza); "Problemes d'enseignement des langues dans les pays en developpement" (Z. Zachariev); and "A interferencia da industria da cultura no ensino de linguas" (Zelio). (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED280320

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

E Rasseel

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

Collection d'«Études linguistiques»

31

Direction

Sylvain DE COSTER - Marcel DE GRÈVE - Frans VAN PASSEL

Comité de Rédaction

Reinhold FREUDENSTEIN (Marburg), Jacques D. GIRARD (Montréal),
Francisco GOMES DE MATOS (Recife), Wil KNIBBELER (Nimègue),
Pascal D. KOKORA (Abidjan), Raja T. NASR (Beyrouth),
Segun ODUNUGA (Ibadan), D. P. PATTANAYAK (Mysore),
Eddy ROSSEEL (Gand), B. K. T'SOU (Hong Kong),
Pierre VANBERGEN (Bruxelles),
Vera VON WIREN-GARCZYNSKI (New York)

Secrétariat général de l'AIMAV:
Université de Gand
Faculté de Philosophie et Lettres
Blandijnberg 2
B 9000 Gent (Belgique)

Dépôt légal AIMAV: D. 1982-1324-38

CONTENTS

Prefácio 7

Roberto BALLALAI, *Línguas estrangeiras e ideologia* 11

Josiane F. HAMERS and Michel BLANC, *Cultural identity and bilinguality* 35

Lakshmie K. CUMARANATUNGE, *Foreign language teaching and cultural identity* 45

Lígia FONSECA FERREIRA, *Ensino de línguas estrangeiras e identidade cultural* 53

Ngabira ME-BIRABONEYE, *Enseignement des langues vivantes et identité culturelle* 57

Raja T. NASR, *Foreign language teaching in the Arab World* 91

Segun ODUNUGA, *The English language and the African culture* ... 99

Eddy ROSSEEL, *Needs, cultural identity and foreign language teaching* 105

Catherine YOUNG SILVA, *EFL and ESL textbook writing for primary schoolchildren: experiences in Brazil and Sri Lanka* 113

Lynn MARIO T. MENEZES DE SOUZA, *Towards a reconsideration of foreign language teaching in the Third World — The case of Brazil* 121

Z. ZACHARIEV, *Problèmes d'enseignement des langues dans les pays en développement* 127

ZÉLIO, *A interferência da indústria da cultura no ensino de línguas* 141

PREFÁCIO

A hora não é para recomendar, é hora de agir.

Este final de século que nos proporciona à saciedade, em escala planetária, redes de informação quase instantânea, este final de século que não nos permite mais ignorar nossos próprios crimes contra a Natureza e contra nós mesmos, este final de século que muitos temem possa ser o último, este final de século, portanto, não nos deixa escolha. A interrogação que se coloca não é mais saber se nos adaptaremos a nosso meio ambiente, seja ele físico ou econômico, social ou cultural, e, sim, saber *como* nos adaptaremos a ele.

É nesse entido que devemos saudar o esforço de um grupo de pesquisadores, de especialistas em planejamento educacional, de professores — e por que não dizê-lo mais simplesmente? — nós devemos saudar o esforço de um grupo de Homens que, tanto nos países industrializados quanto nos países em desenvolvimento, se uniram para tentar elaborar e aplicar algumas propostas de solução para o grave problema da educação de milhões de jovens que amanhã ultrapassarão o marco dos 2.000. Reunidos no seio de organizações tais como a UNESCO, a AIMAV, o Instituto de Idiomas Yázigi e outras, este grupo de homens e de mulheres compreendeu que a espécie de desafio colocado por um crescimento econômico e tecnológico frenético não se limita aos países ditos em desenvolvimento. Os problemas se colocam para todos os povos e esta é a razão pela qual era indispensável organizar uma colaboração internacional a nível de grupo.

Porque, como escreveu Janusz Ziolkowski, "a pobreza e a riqueza não são mais medidos apenas em dinheiro. Há um problema de abundância e de miséria relativas que se coloca também em termos culturais e que não está forçosamente ligado ao grau de evolução tecnológica ou à taxa de acumulação e de consumo dos bens materiais."(1) O problema da desagregação dos valores culturais (em sentido amplo) atinge, é claro, o conjunto dos povos afetados pela era da informação eletrônica massificante, mas atinge mais dramaticamente ainda aqueles povos para os quais este tipo de fenômeno de superestruturação não é parte de sua própria cultura. Úteis na essência, está claro que não são as "midias" em si que questionamos aqui; afinal, elas serão sempre apenas aquilo que fizermos delas...

(1) Janusz ZIOLKOWSKI, "La culture et le développement", ds *Cultures*, UNESCO, vol. VI, n.º 1, 1979, p. 20.

Vale o mesmo para aquilo que parece ser a aspiração fundamental de mais de três quartos da Humanidade: o desenvolvimento. Digo precisamente desenvolvimento, e não crescimento, não sendo este último senão um dos meios para atingir "um certo tipo de desenvolvimento".

Reencontramos aqui as preocupações dos autores e editores desta obra: está claro que, para eles, o tipo de desenvolvimento deve ser endógeno, isto é, não apenas *gerado* pelos diferentes povos envolvidos, mas também *escolhido* por eles.

A conclusão é evidente: para fazer isso é necessário atingir uma autoconsciência a nível do indivíduo, do grupo social, do povo; em breve, do Homem. E não é isso dar prova da consciência ecológica mais elementar?

É esta, pois, a finalidade do livro: abrir o caminho para uma conscientização mais ampla aos jovens que, dentro de menos de vinte anos, terão que organizar nosso segundo milênio. Essa conscientização mais ampla, aberta às questões sociais e culturais: portanto, às questões do ensino, e mais especialmente do ensino de línguas: o dia virá em que não ficaremos limitados aos discursos, às recomendações, aos propósitos piedosos. Essa conscientização verdadeiramente ecológica dependerá, em última instância, da capacidade, e sobretudo da vontade, de cada um de nós de pôr em prática, cotidianamente, um ensino polivalente que preserve e valorize a identidade cultural dos aprendizes, condição indispensável ao desenvolvimento harmonioso dos indivíduos, dos povos e da Humanidade como um todo. É a esta missão bem concreta que nos convidam os autores e os editores desta obra. A hora não é de recomendar, é hora de agir!

MARCEL DE GRÈVE

Professeur aux Universités de Gand et de Bruxelles
Secrétaire général de l'AIMAV

PRÉFACE

L'heure n'est plus aux recommandations, elle est à l'action. Cette fin de siècle qui nous offre en pâture, à l'échelle de la planète, des réseaux d'information quasi instantanée, cette fin de siècle qui ne nous laisse plus rien ignorer de nos propres méfaits sur la Nature ou sur nous-mêmes, cette fin de siècle dont beaucoup craignent qu'elle sera la dernière, cette fin de sicècle, donc, ne nous laisse plus le choix. La question qui se pose n'est plus de savoir si nous nous adapterons à notre environnement tant physique qu'économique, social ou culturel, mais bien de savoir *comment* nous nous adapterons.

C'est en ce sens que nous devons saluer l'effort d'un groupe de chercheurs, de spécialistes en planification de l'éducation, d'enseignants — et pourquoi ne pas le dire plus simplement? — nous devons saluer l'effort d'un groupe d'Hommes qui, tant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement, se sont unis pour tenter d'élaborer et d'appliquer des propositions de solutions au grave problème de l'éducation de millions de jeunes qui, demain, passeront le cap des 2000. Réunis au sein d'organisations telles que l'UNESCO, l'AIMAV, l'Institut de Langues Yázigi ou d'autres encore, ce groupe d'hommes et de femmes a compris que le type de défis que pose une croissance économique et technologique frénétique n'est pas seulement limité aux pays dits en développement. Ces problèmes se posent à tous les peuples et c'est la raison pour laquelle il était indispensable d'organiser une collaboration internationale au niveau de groupe. Car, comme l'écrit Janusz Ziolkowski, «la pauvreté et la richesse ne sont plus désormais mesurées seulement en argent. Il y a un problème d'abondance et de misère relatives qui se pose aussi en termes culturels et qui n'est pas forcément lié au degré d'évolution technologique ou au taux d'accumulation et de consommation de biens matériels.»(1) Le problème de la désagrégation des valeurs culturelles (au sens large) se pose bien sûr à l'ensemble des peuples atteints par l'ère de l'information électronique massifiante mais plus dramatiquement encore aux peuples pour lesquels ce type de phenomène de superstructure ne fait pas partie de leur culture. A toutes fins utiles, spécifions rapidement que ce ne sont pas les medias en eux mêmes qui sont mis en cause ici; en définitive, ils ne sont jamais que ce que nous en faisons...

(1) Janusz ZIOLKOWSKI, "La culture et le développement", ds *Cultures*, UNESCO, vol. VI, n.° 1, 1979, p. 20.

Il en est de même pour ce qui semble être l'aspiration fondamentale de plus des trois-quarts de l'Humanité: le développement. Je dis bien développement et non croissance, celle-ci n'étant qu'un des moyens d'atteindre «un certain type de développement».

Nous retrouvons ici les préoccupations des auteurs et éditeurs de cet ouvrage: il est clair que pour eux, le type de développement doit être endogène, c'est-à-dire non seulement *géré* par les différents peuples concernés mais aussi *choisi* par eux.

La conclusion est évidente: il faut, pour ce faire, atteindre une conscience de soi aux niveaux de l'individu, du groupe social, du peuple, bref, de l'Homme. Et n'est-ce pas là faire preuve de la conscience écologique la plus élémentaire?

Telle est donc la finalité de ce livre: ouvrir la voie à une conscience plus large aux jeunes qui, dans moins de vingt ans, auront à organiser notre deuxième millénaire. Cette conscience plus large, ouverte aux questions sociales et culturelles — donc aux questions d'enseignement et, plus particulièrement, d'enseignement des langues — ne verra le jour que si l'on ne se limite pas aux discours, aux recommandations, aux voeux pieux. Cette conscience véritablement écologique dépendra, en dernière instance, de la capacité et, surtout, de la volonté de chacun de nous à mettre quotidiennement en pratique un enseignement polyvalent qui préserve et valorise l'identité culturelle des apprenants, condition préalable à un développement harmonieux des individus, des peuples et de l'Humanité dans son ensemble. C'est à cette mission fort concrète que nous invitent les auteurs et les éditeurs de cet ouvrage. L'heure n'est plus aux recommandations, elle est à l'action!

MARCEL DE GRÈVE
Professeur aux Universités de Gand et de Bruxelles
Secrétaire général de l'AIMAV

ROBERTO BALLALAI

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E IDEOLOGIA

Eia, desçamos, e confundamos ali a sua língua,
para que não entenda um a língua do outro.
Gênesis, 11,7.

1 — *Introdução*

Este trabalho é ao mesmo tempo uma reflexão sobre os riscos culturais do monolingüismo estrangeiro e a fundamentação para uma possível pesquisa sobre o atual panorama da utilização de línguas estrangeiras no quadro cultural do país.

Como pressuposto básico afirmo que a política de ensino de línguas estrangeiras adotada pelas instituições educacionais está provocando uma estagnação no processo de informação estrangeira, um filtro perigoso dessa informação e sobretudo, um "isolacionismo" que terá como conseqüência a subordinação cultural e a ruptura do processo de diálogo direto com outras civilizações que não a da língua estrangeira predominante, enquanto vigorar um monolingüismo estrangeiro. Os riscos atingem não só fatos culturais, mas graves aspectos ligados a uma posição ideológica das classes dominantes, detentora do saber e controladora do acervo de conhecimento frente à classe dominada. De tal modo que a afirmação de que recai sobre a política de ensino de línguas estrangeiras as razões dessa estagnação é verdadeira, mas não básica, já que, por sua vez, ela é provocada por posições ideológicas anteriores bem marcadas.

O problema que tem repercussões sobre o ensino de línguas estrangeiras, onde se torna evidente, não está entretanto a ele limitado, mas atinge áreas outras de igual importância para a nossa cultura: as bibliografias, o mercado de livros estrangeiros, o movimento editorial e a relação língua estrangeira e tecnologia.

Pouco ou nada se tem estudado sobre o assunto. A bibliografia existente sobre língua estrangeira é técnica ou puramente metodológica, encaminhando todas as discussões sobre o *como* ensinar a língua estrangeira, *como* melhorar ou superar o problema de importação do livro estrangeiro, como rever as bibliografias indicadas nas escolas superiores, como fazer suas traduções, etc. Em nenhum momento se perguntou para quê ou em nenhum momento houve interesse em se perguntar quais os objetivos de cada um desses campos de informação.

A minha indagação em torno do problema de utilização das línguas estrangeiras conduz inevitavelmente a uma proposta de pesquisa que dê às afirmações empíricas feitas neste documento um cunho de maior cientificidade. A partir dessa pesquisa, quem sabe, as autoridades de educação e cultura possam voltar seus olhos para o grande problema do monolingüismo estrangeiro ou assumam a intencionalidade ideológica que me proponho analisar aqui.

Essa pesquisa visaria detectar alguns sintomas dos riscos de que falava e descrever a situação atual do país em relação à língua estrangeira, abrangendo os seguintes campos de interesse:

> Estudo de língua estrangeira nos diversos graus e modalidades de ensino.
>
> Línguas estrangeiras predominantes nas bibliografias das diversas escolas superiores.
>
> Mercado bibliográfico estrangeiro. Oferta e procura.
>
> Movimento editorial e tradução. Traduções diretas da língua de origem ou traduções indiretas através de língua intermediária.
>
> Língua estrangeira e tecnologia.

Analisando esses vastos campos, indaguei-me sobre alguns itens que permitiram o meu pressuposto, enunciado sob os seguintes aspectos:

— A quase eliminação do ensino de língua estrangeira dos currículos do 1.º e 2.º graus (apesar de alguns esforços feitos em sentido contrário) não terá conseqüências drásticas no quadro cultural do país?

— As bibliografias apresentadas nos cursos superiores estão basicamente apoiadas em publicações em língua inglesa, sobretudo de origem americana. Não há nisso um risco duplo: o da subordinação a um esquema cultural predominante, e o isolamento de todo texto escrito que contém informações em outras línguas?

— O mesmo fato não apresenta uma tendência em nada científica nos diversos campos de conhecimento?

— A política de importação do livro estrangeiro também não está contribuindo, em caráter secundário ou complementar, para tal estado de isolamento?

— O movimento editorial de traduções bastará para preencher tais lacunas?

— Serão as traduções, em sua maioria, feitas diretamente dos originais, ou, como pressentimos, cada vez mais estarão sendo feitas de traduções de outras línguas?

— Do momento em que o país não tem acesso a outras línguas, até mesmo tecnologicamente, não estaremos subordinados a uma única influência estrangeira?

— Que suportes dar aos especialistas em pesquisa se lhes faltam ou lhes faltarão os veículos de compreensão de textos estrangeiros, já que terão de manipular documentos escritos não em português? (A geração hodierna de pesquisadores ainda não conhece essa limitação, já que não é fruto da política atual de línguas estrangeiras).

— Desprestigiadas nas escolas regulares, as línguas estrangeiras serão monopólio de uma classe que poderá freqüentar curso livre e só ela terá acesso direto às informações não nacionais? Não será mais um reforço à elitização da cultura?

Assim, justifica-se, em termos culturais, uma pesquisa sobre ensino e utilização de língua estrangeira. Todas as considerações levantadas até aqui estão sendo feitas com vistas a fundamentar uma análise que será nada mais nada menos do que o diagnóstico de uma posição política que abrange algo mais amplo do que o ensino de línguas estrangeiras, ou seja, a própria política cultural do país. Nenhuma pedagogia ou metodologia poderá ser conscientemente adotada pelas instituições educacionais ou pelas responsáveis pela educação sem a prévia definição dessa política.

Evidentemente parti de alguns pressupostos, dentre os quais, um primeiro, matricial, que é o de estar sendo implantado um monolingüismo estrangeiro que canaliza toda a formação cultural (no sentido mais abrangente da palavra) das novas gerações a um único modelo de opção estrangeira e, conseqüentemente ao isolamento em relação aos demais modelos. A pesquisa proposta visaria pois a fornecer dados para uma análise dessa situação, abrangendo, num primeiro levantamento, as áreas apontadas acima e que retomarei no corpo deste trabalho. Para isso defini um plano que leve em consideração, em primeiro lugar o conceito de cultura e de colonialismo cultural e, paralelamente o conceito de ideologia que será aqui utilizado. Em seguida, uma análise de três aspectos básicos já anunciados: a utilização das línguas estrangeiras nas bibliografias, a política de traduções e edições e a política de importações de publicações estrangeiras. E, num momento mais detalhado, o problema de educação e língua estrangeira.

É meu intuito pois, examinar o papel da língua estrangeira no contexto cultural brasileiro, adotando para isso um conceito de cultura mais amplo e mais condizente com as nossas reais necessidades.

2 — *Aspectos ideológicos da utilização das línguas estrangeiras*

A definição básica deste trabalho é, até aqui, a de que a política de utilização de língua estrangeira está baseada em princípios ideológicos que dominam não só a organização curricular do sistema educacional do país como as políticas de abordagem do texto estrangeiro e de seu acesso. E quando me refiro a ideologia assumo a postura clara e direta de Pedro Demo ao afirmar que ideologia é uma posição *a serviço* de algum

interesse, pessoal ou social. Na sua conclusão é característica da ideologia ser "eminentemente justificadora", adquire um tom moralizante, persuasivo, distorcendo os fatos a seu favor e sugerindo sempre um dever ser (Demo, Metodologia Científica em Ciências Sociais, pág. 94).

Deste pressuposto, podem-se levantar alguns aspectos que relevam da problemática da adoção das línguas estrangeiras. Se aceitarmos a afirmação de que ideologia é uma posição *a serviço* de algum interesse, não estaremos longe da própria definição marxista de ideologia que é vista como um instrumento de que dispõe a classe dominante para manter seus privilégios, impondo seu domínio político. Indo mais além, essa noção de ideologia se expande como o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, ou seja, se tornam idéias dominantes. Assim refere-se Marilena Chaui ao analisar a definição de Marx sobre ideologia e, ainda mais precisamente, cita o autor da *Ideologia alemã* "as idéias da classe dominante, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual*" (Marilena Chaui, *O que é ideologia*, pág. 92). Essa idéia nos parece fundamental para a compreensão do fenômeno de valorização da utilização da língua estrangeira já que passou a ser consenso geral que o domínio por parte dos indivíduos de uma língua estrangeira é desnecessário (a não ser em termos pragmáticos, no caso do inglês) pois não tem para os defensores dessa idéia, utilidade alguma. O que mais parece estranho é que a classe privilegiada não abre mão dessa aprendizagem que aparece como um "acréscimo cultural" supérfluo. A legislação de ensino vigente eliminou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no 1.º grau e limitou a 1 ano de obrigatoriedade no 2.º grau. Os cursos superiores não ensinam língua estrangeira e os mestrados *exigem* o conhecimento do inglês como mostraremos a seguir. Quem o tem? Aqueles que puderam, durante sua escolaridade regular estar em escolas de elite que mantiveram o ensino dessa língua em bom padrão ou que puderam freqüentar cursos livres paralelamente ao seu curso de estudos. A legislação por outro lado enfatisa a formação para o trabalho, dicotonizando o currículo em geral e especial, dando força maior a essa parte especial. Parece aqui obviamente uma conseqüência do que Marx diz a respeito da origem das ideologias que para ele, está na divisão social do trabalho, especialmente na separação entre o trabalho manual e intelectual, e na divisão da sociedade em classes com o estabelecimento de classes dominantes.

Deriva desse conceito, um outro, mais pertinente para o objeto desse estudo, que é o de Karl Manheim, quando opõe o pensamento ideológico ao pensamento utópico, opinião na qual o primeiro é o pensamento conservador, cujo objetivo é justificar as condições sociais existentes e o segundo é o que visa a modificar a posição social dominante (Mannheim, *Ideologia e Utopia*).

Sou levado aqui a tornar mais abrangentes essas considerações. A problemática do ensino de línguas estrangeiras está profunda e inevitavelmente ligada aos complexos aspectos que envolvem o posicionamento

ideológico das concepções curriculares. Recentemente foi traduzido em português o livro de Michael Apple, *Ideologia e Currículo* em que sustenta a tese que vê o papel da escola como uma força reprodutora de uma sociedade classista (não nos esquecendo aqui das análises de Bourdieu e Passeron, em *A reprodução*). A essa idéia acrescenta Apple que é importante não esquecer que as escolas são mecanismos de distribuição cultural uma vez que "um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de algumas classes é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de uma determinada sociedade (Apple, pág. 44).

Essas posições levam ao estudo dos currículos escolares uma contribuição cada vez mais segura: são eles um sólido aparelho de reprodução dos conceitos e idéias que permitem a manutenção do saber por uma classe econômica e politicamente dominante. Desse aspecto, como encararmos a exclusão das línguas estrangeiras (pela sua não obrigatoriedade legal) dos currículos e, em termos mais atenuantes, a divulgação em nada sutil de que apenas o inglês terá algum lugar já que ainda há um *mercado* para a sua aplicação. E, como foi dito acima, isso, que se tornou *vox populi*, nada mais é do que a *vox dei* impondo-se ideologicamente. Em outras palavras também já ditas acima, emerge da potência material dominante da sociedade, uma potência dominante espiritual que fez com que o pensamento da elite é o pensamento de todos.

Assim, o problema de ensino de línguas estrangeiras e o de sua utilização converge, em termos de conhecimento para a posição ideológica em que se define o currículo escolar: num meio de reprodução que leva ao que Bourdieu e Passeron chamaram de violência pedagógica, que traduz automaticamente uma violência simbólica como forma de uma violência social.

3 — *A língua estrangeira e o conceito ideológico de cultura*

Outro aspecto a ser considerado no que tange o ensino de línguas estrangeiras é aquele que se refere ao conceito de cultura, tão disvirtuado pelo próprio aparelho ideológico das classes dominantes. Paralelamente a esse conceito outro imediatamente derivado surge fantasmagoricamente: o de colonização. Tomo a palavra em sua dupla postulação: a colonização interna, de classe sobre classe, de dominante sobre dominado, de opressor sobre oprimido; e a colonização externa, de povo sobre povo, de desenvolvido ou explorador sobre subdesenvolvido e explorado. Essa dupla postulação não é dicotômica, ou se parece ser, as partes do binômio criado estão de tal formas imbricadas que são, simultaneamente, causa e conseqüência. O conceito de colonizador, seja interno ou externo (dentro do país ou fora dele) é carregado, ideologicamente, dos mesmos valores e se resumem à idéia de opressão interna ou externa. Retomo aqui as palavras de Pedro Demo: "O cultivo obsessivo dos valores do centro do sistema, além de ser um conceito eivadamente elitista de cultura, pode coincidir com o cultivo do subdesenvolvimento (Educação, Cultura e Política Social, pág. 84).

O uso das "justificativas" ideológicas de cultura elitista tem levado a análise do ensino de línguas estrangeiras à visão de que é um ensino supérfluo também elitista. Acresce-se a divulgação de uma idéia pseudo-nacionalista que o ensino de língua estrangeira fere os interesses nacionais pela valorização da cultura estrangeira. Há nisso dois engodos de interesse das classes dominantes: o primeiro de que não é pelo conhecimento da língua estrangeira que a infiltração cultural estrangeira se faz — estão aí a televisão, o cinema, a música, a tecnologia para desmenti-lo. O segundo, que confirma a própria opinião geral, é realmente elitista, enquanto for uma prerrogativa de uma classe dominante.

Acresce-se a estes argumentos que o problema de infiltração cultural não está na aprendizagem da língua, mas no próprio conceito de cultura que essa elite carrega, de modo tão violento de ideologia.

Concluí a introdução desse trabalho afirmando que era meu intuito, examinar aqui o papel da língua estrangeira no contexto cultural brasileiro, adotando para isso um conceito de cultura mais amplo e mais condizente com as nossas reais necessidades. Conceito este ainda bastante polêmico pois está carregado de preconceitos ideológicos. E ainda é de se espantar que dicionários de grande aceitabilidade no meio intelectual ignorem essas posições, ainda que divergentes, que tomam corpo frente às mais variadas concepções da sociologia do conhecimento. Por uma tentativa metodológica não iremos ignorá-las a fim de poder criticá-la e assumir uma atitude mais realista. Deste ponto de vista, já nos parece ideológica a afirmação de que cultura é o "estado de quem tem desenvolvimento intelectual" (Cândido de Figueiredo) ou, ainda, a idéia de que é "estudo", "elegância", "esmero". Ideológico é também o que se lê no dicionário *Robert*: "Développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés" ou: "ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement", ou ainda "ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation". Nenhum desses conceitos satisfaz para tornar válida uma política educativo-cultural. Essas idéias elitistas de cultura estão ultrapassadas e são incompatíveis com o desenvolvimento social, levando-nos a tomar posições frente aos nossos valores e às nossas tradições. É na antropologia cultural que pretendo buscar as bases dessas reflexões.

Preferimos, por essas razões, quando adotamos o termo "cultural" fazê-lo provisoriamente no sentido mais lato e abrangente, no qual tudo é cultura. E se *tudo* é cultura, o conceito comparativista de cultura desaparece, a idéia de cultura superior ou inferior torna-se incoerente e absurda, já que pode ser diferente de povo para povo.

A antropologia encarregou-se de dar os primeiros passos no sentido de romper com uma tradição de "Cultura-requinte" e declara que cultura é tudo, um rito, um festejo, uma canção popular, o modo de viver de uma tribo de índios, o que se elabora em artesanato. Tudo o que o homem produziu, tocou ou transformou é cultura. Qualquer idéia de seleção em torno do assunto parece-nos contraditória: "cultura não é um setor, mas uma função global da vida pessoal. Para um ser que se faz, e que se faz

por desenvolvimento, tudo é cultura: o funcionamento de uma usina ou a formação de um corpo, como a manutenção de uma conversa ou o uso da terra". (MOUNIER, Emmanuel. Apud GRYSPEERDT, Axel. *Sociologie des intérêts culturels,* Bruxelles, éditions Vie Ouvrière, 1974. Eu traduzi).

Outra definição compatível com a de MOUNIER, é a do antropólogo americano HERKOVITS que, na sua *Antropologia cultural* afirma que "os estudiosos da cultura interessam-se por compreender como uma dita maneira de conseguir um fim determinado — organizar relações familiares, fazer uma armadilha para peixe, ou dar uma explicação sobre a criação do mundo — pode variar amplamente de um a outro povo, servindo entretanto a cada um para conseguir seu ajustamento diante da vida". (HERKOVITS, Melville. "Man and his work" — *Antropologia Cultural,* pág. 17). Assim o antropólogo americano em termos antropológicos já clássicos sintetiza o seu conceito de cultura na simples afirmação de que é a parte do ambiente feita pelo homem (Idem. Ibidem. Página 33) e inclui, como parte de uma cultura, a economia mais rude, o mais frenético rito religioso, um simples conto popular". (Idem. Ibide. Página 34).

Com isto quer dizer Herkovits, como disse Mounier e como afirmou SPRANGER, que as culturas se diversificam sem entretanto criarem uma "taxonomia" cultural. O relativismo de MONTESQUIEU e de VOLTAIRE toma forma de investigação em SPRANGER e o leva a afirmar que a cada cultura particular pertence também um tipo particular de homem. Diz ele, em tradução espanhola: "El espíritu económico del oriental es distinto al del hombre del Occidente; el de um alemán es diferente del inglés e del francés. Hasta la intención cognoscitiva de las ciencias puede individualizarse según su ponto de partida racial, nacional, geográfico e histórico". (Eduard SPRANGER, *Ensaios sobre la cultura.* Tradução de Amalia Raggio. Buenos Aires, Argos, 1947. Página 52).

Se levarmos em conta todos esses aspectos relativistas, chegamos à conclusão que, em relação ao diálogo de culturas que é alimentado pelo conhecimento de línguas estrangeiras, conta mais a harmonia interna de uma cultura do que as transferências de hábitos e conhecimentos de uma cultura para a outra. É o que parece querer dizer, com muita propriedade, Richard McKEON, no seu artigo "Le philosophie devant la diversité des cultures" quando declara que "une culture est constituée par des coutumes et des croyances qui unissent les hommes dans une société donnée et qui déterminent, tant à l'intérieur de cette société que dans ces relations avec les sociétés étrangères, des attitudes et des tendances la conciliation harmonieuse exige le contrôle de l'Etat" (in L'originalité des cultures, Unesco, 1954).

Assim, McKEON coloca um novo elemento — o controle do Estado — no próprio conceito de cultura, ou seja, admite ele que a interferência do Estado se faz necessário para a conciliação harmoniosa dessas atitudes e tendências. MALINOWSKI já o havia dito, quando, ao declarar que "cultura é um conjunto integral de instituições em parte autônomas, em parte coordenadas" inclui, entre os princípios que integram esse conjunto, "o uso do poder na organização política".

Tanto um quando outro salientam pois que, ao lado de um aspecto espontâneo da cultura, há um outro, provocador ou conciliador, mas não menos importante que o primeiro aspecto já que pode levar a conservá-lo, a destruí-lo ou a estagná-lo.

Até aqui, entretanto, apesar das posições de Malinowski, as posições antropológicas limitaram-se a procurar as relações sistemáticas entre fenômenos diversos e a definir cultura como "complexos de padrões concretos de comportamento — costumes, usos, tradições, feixe de hábitos" como diria Geertz (A Interpretação das Culturas, pág. 56). Roberto da Matta já acrescenta o processo dialético do ser humano com a natureza provocado pela característica do homem: único animal que fala, que pensa o seu pensamento, que responde a sua própria resposta, que reflete o seu próprio reflexo e que é capaz de se diferenciar, mesmo quando está se adaptando a causa e estímulos comuns" (Relativizando, pág. 34).

Mas é Clifford Geertz quem traz duas novas idéias à definição de cultura e que me parece ter a ver com as colocações sobre ideologia feitas anteriormente. Para ele a cultura é melhor vista não como complexos de padrões de comportamento — costumes, usos, tradições, feixes de hábitos — mas como um conjunto de mecanismos de controle — planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento. Já essa idéia remete o conceito de cultura a um nível muito mais complexo do que o simples "cultura é tudo", e propõe um alcance político e social que transcende o "espontâneo" e que parece caracterizar todas as descrições anteriores, inclusive as do próprio Levi Strauss quando afirma que a antropologia aspira sempre a conhecer o homem total, a partir de suas produções e de suas representações (Antropologia Cultural, pág. 399). A posição de Geetz me parece essencialmente política e pretende assim estar levando em conta os mecanismos ideológicos que marcam as sociedades. A sua segunda idéia é a de que "o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento". (A Interpretação das Culturas, pág. 56).

Volto aqui às ponderações iniciais deste item. Diante dessas definições de cultura, o problema de língua estrangeira está equacionado de maneira clara e precisa.

a) no conceito tradicional de cultura (cultura — elitizante) o uso da língua estrangeira é ornamento utilizado pelas classes dominantes e, portanto rico paramento ideológico na diferença de classes.

b) no conceito antropológico clássico, o risco de uma supervalorização de cultura local ou regional assim como a ênfase à relativização pode fazer dispensar o conhecimento das línguas estrangeiras como instrumento de colonização por parecer suscetível às interferências colonizadoras de outras culturas.

c) no conceito mais abrangentes de Clifford Geertz, a utilização da língua estrangeira pode ser o elemento que compatibilize o respeito às culturas locais, ou à cultura nacional com a necessidade de fortalecer seus mecanismos de controle através do domínio de toda informação produzida pelo próprio homem em outras culturas. Nessas bases a adoção de línguas estrangeiras nos currículos brasileiros toma uma nova perspectiva.

4 — *Cultura e Educação*

Por várias formas o poder político se faz sentir na preservação da cultura nacional ou na predominância curricular de uma ou mais culturas estrangeiras. Partindo das definições antropológicas — fundamentalmente relativistas — de cultura, não ficamos longe de afirmar que cultura não se adquire, pura e simplesmente, cultura se vive e se faz, permanentemente, desde o momento em que se nasce.

O Estado pode interferir (e o faz) no desenvolver dessa cultura espontânea ou criando-lhe freios ou estimulando-a. Sem dúvida alguma a educação é o instrumento político essencial pelo qual ele faz passar uma dessas duas tendências, levando-as a um choque ou por excesso de nacionalismo, ainda que aparente e superficial, ou por declarada sujeição a um colonialismo cultural. O papel da Escola é pois fundamentalmente baseado numa ideologia que se traduz por leis, planos e programas e que deixam claras (para os que querem ver), as intenções do poder. A educação toma, por este aspecto, um papel de relevância política, longe de estar isenta, como tanto querem afirmar alguns defensores da "neutralidade educacional", de imiscuir-se de partidarismo. De partidarismo talvez nem sempre, de ideologia, sempre.

A passagem do indivíduo pela Escola — se ainda nos ativermos a um conceito de educação formal — é o momento de *fazer* e solicitar cultura. É ao serviço dessa cultura, no sentido lato, antropológico, que a educação tem sentido. E para isso a tarefa do educador não pode restringir-se à transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos por um rol de disciplinas e trazer para a classe o mundo vivo "lá de fora". Melhor dizendo, é tarefa sua reatar definitivamente os elos entre o que se "estuda" e o que se "vive".

Não cabe na escola a dicotomia Educação/Cultura, nem se compreende mais que o processo desenvolvido na Escola não seja eminentemente educativo-cultural. Todo esse posicionamento tem como ponto de partida, como já tenho dito, a revisão do próprio conceito de cultura. A idéia elitista de cultura me parece ultrapassada e nociva ao nosso próprio desenvolvimento social e nos leva a tomar posições frente aos nossos valores e às nossas tradições.

As novas tendências da educação, inscritas no posicionamento cultural a que me refiro, comprometem a instituição escola se esta se mantém em moldes tradicionais e buscam, num esforço de fugir a posições pré-estabelecidas, definir princípios e filosofias, emanados da própria comunidade, núcleo cultiral vivo e ativo. Essas novas tendências interrogam não só

sobre a função da Escola como sobre a função do educador, do aluno e de todo participante do processo sócio-cultural que vivemos. Interrogam também sobre os objetivos da educação e põem em questão, desde há muito, a validade da orientação diretiva da escola frente a esses objetivos.

Vejo-me, nesse momento, questionando o próprio diretivismo estatal da educação e o seu lugar frente a uma política cultural. O fato é global, incluindo o papel de cada disciplina dentro de um currículo escolar e até o isolamento de cada disciplina frente às outras todas. Mas focalizemos aqueles que, mais diretamente servem ao diálogo de culturas, como instrumento de trocas: línguas estrangeiras.

5 — *Cultura estrangeira e cultura nacional*

No momento em que uma nova (talvez já velha) lei de ensino obriga a revisão de todos os objetivos educacionais do país, não nos parece lógico que o ensino de línguas estrangeiras custe a questionar os seus próprios objetivos e não procure ver, fechando drasticamente os olhos, de que maneira esses objetivos atingem (no seu duplo sentido: alcançam e ferem a política educacional do país). Até mesmo porque, examinando as posições legais da educação em relação ao estudo das línguas estrangeiras, podemos captar os intuitos ideológicos dessa lei.

A primeira observação aponta uma contradição: nos últimos vinte anos, o ensino de línguas, por razões que não nos cabe enumerar aqui, caminhava para um processo elitizante, enquanto que a tendência de uma política de educação a nível nacional — pelo menos assim está declarado — dizia-se ser a de democratização do ensino e a de sua massificação.

Na verdade, os objetivos tradicionais não sofreram muita alteração. Em primeiro lugar, na escolha da língua estrangeira: a escolha desta ou daquela língua era feita ou por um conceito utilitarista e pragmático, como no caso do inglês, ou por um conceito elitista de tradição cultural, como no caso do francês. O espanhol, tão importante pela nossa posição histórica-geográfica, saiu de cogitação e foi totalmente anulado. Ambas as escolas possíveis (inglês e francês) basearam-se numa velha tradição colonialista, calcadas nas políticas dos países que exportavam suas "culturas". Ao imediatismo perigoso do inglês, opunha-se o tão perigoso culto à cultura dita de raiz, "berço da cultura brasileira", o francês. Em ambos os casos, o ensino de língua estrangeira estava subordinado, não aos interesses nacionais, mas, fundamentalmente, aos interesses dos países exportadores dessas línguas. Uma forma, para nós, extremamente perigosa de nos mantermos culturalmente colonizados, e, conseqüentemente, submissos às posições ideológicas da classe que lucra com essa colonização. Nunca, entretanto, nos perguntamos que línguas, e por que não até, que língua, temos que trazer ao nosso povo, a fim de lograrmos atingir as metas que consideramos válidas para nós até mesmo para lutar contra essas posições ideológicas. Se, por um lado podemos cair num pragmatismo nocivo, por outro lado podemos escorregar num conceito de cultura altamente colonizador.

O poder estatal, ao definir-se em relação ao estudo das línguas estrangeiras, demonstrou-se nitidamente contrário ao ensino de línguas: não o tornou obrigatório no 1.º grau e colocou apenas um ano, obrigatoriamente, no 2.º grau, ou seja, em termos legais, reduziu a nenhum o papel da língua estrangeira. Interfere ele, assim, no processo cultural de que falávamos no item precedente, e, aparentemente, não ressaltando a necessidade de se ter acesso direto a textos estrangeiros. Pergunto-me se a medida "protege" a cultura nacional ou a isola? Ou será que a esta aparente valorização da cultura nacional, que tenta ou apenas quer mostrar tentar combater o colonialismo cultural, se opõe um isolamento (sublinho aqui o aspecto etmológico da palavra) tão perigoso quanto o colonialismo declarado, já que leva a uma submissão cultural única.

É certo que, quando o professor de língua estrangeira coloca com seu objetivo "adquirir a cultura" do país cuja língua ensina, está valorizando, frente à sua cultura, uma outra, que elege como superior e em relação à qual se posiciona como candidato à sua absorção; em outras palavras, está pronto a, mais uma vez, se aceitar como colonizado. Não estamos longe de sentirmos as conseqüências apontadas por SPRANGER (loc. cit. Página 20) de que chamou colonização sobre um mesmo solo — embora falemos de interferências à distância, mas que, no caso de países diretamente ou indiretamente colonizados, sofrem os mesmos efeitos, talvez (muito mal) mascarados. SPRANGER afirma: "Lo que aqui encontramos es el *deseo consciente* de transplantar la cultura, conquistar el poder, praticar la explotación económica; en suma, en este processo se denuncia un principio imperialista, que asume las más diversas formas del derecho público" (Loc. cit. Página 20). Se SPRANGER fala de ocupação de solo, podemos dizer que, indiretamente, a posição acima descrita do ensino de línguas, talvez o desejo do transplante de cultura visando a conquista de um poder que é essencialmente econômico.

Não recuso, com isso, a necessidade e a importância de conhecermos uma cultura diferente da nossa e, sobretudo, de assimilarmos o que for compatível com a nossa. Mas essa não é a função específica da aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, neste caso, as opções dos alunos e estudantes ao elegerem determinada língua ou as opções das instituições ao oferecê-la, seriam altamente tendenciosas. O conhecimento das culturas deve advir da tarefa das várias disciplinas, como por exemplo a história e a geografia, para dar exemplos mais diretos.

6 — *A função da língua estrangeira*

A função da língua estrangeira me parece outra, em termos culturais: a de dar ao nosso país o acesso a qualquer texto de qualquer outra civilização, a fim de que, através da decodificação desse texto, possamos ter à nossa disposição todas as informações que realimentarão o nosso próprio sistema de conhecimento.

Baseados nesse princípio, acredito que seja necessário estabelecer uma política mais ampla de ensino de língua estrangeira: a sua aquisição deve servir como veículo de informação, instrumento de diálogo de culturas e não como um fim em si mesmo, já que, em termos de integração cultural do país, ela permite o trânsito direto da informação produzida no exterior, sem o filtro das traduções.

Não se trata aqui apenas da perigosa infidelidade das traduções, mas justamente dos limites das publicações traduzidas. Além disso, um país que corta suas pontes de saber com o resto do mundo sujeita-se a receber as informações que se lhe querem fazer chegar, aceitando, assim, uma outra forma de colonialismo que sustenta a econômica e a social. Refiro-me, evidentemente, à educação de massa, já que a política educacional brasileira está dando prioridade ao atendimento da quantidade e não tanto da qualidade. É claro que em muitos casos não exclui a possibilidade de dar, àqueles que o buscam, um ensino de línguas que vá além do veículo de coleta de informações, com que atualmente chamam de língua instrumental, destinada à decodificação de textos em língua estrangeira num campo onde predomina sobretudo um determinado jargão técnico.

Resta-me delinear qual a posição do educador frente a essa política. É evidente que, num leque de possibilidades de línguas estrangeiras úteis a um país como o nosso, torna-se difícil estabelecer quais as ofertas viáveis e quais as ofertas necessárias. Mas, o que me parece indubitável é que, diante dessas conjecturas, os eixos de objetivos do ensino de línguas não podem ser os mesmos. Em termos de ensino de línguas, há que se estabelecer prioridades: compreensão escrita? compreensão oral? expressão escrita? Releio um velho artigo meu e ainda aceito como válido o que ali foi escrito: a necessidade de decodificação dos textos estrangeiros escritos faz-se sentir cada vez mais, já que a grande massa de informação de nossos dias é largamente superior à possibilidade de produção de material traduzido.

Assim sendo, cabe aos professores rever os processos de aprendizagem da língua estrangeira face aos objetivos que pretendem atingir e à realidade da população escolarizável brasileira. Tais observações, obviamente, levam em conta que as colocações de objetivos não devem ser as mesmas para todas as zonas do processo educativo, mas devem se organizar de acordo com as possibilidades reais e particulares de cada zona ou região escolar.

Parece-me, pois, que, diante dos dados estatísticos sobre a escolaridade no Brasil, os objetivos devam ser fixados depois de observada a utilização e o aproveitamento da língua estrangeira pela população escolarizável.

Em termos de realidade nossa, acredito ser objetivo primordial do ensino de línguas estrangeiras o de contribuir para o alargamento de uma uma cosmovisão, através da compreensão de textos que tragam informações culturais e científicas, permitindo a comparação com outras civilizações e a pesquisa em campo tecnológico. Desta forma, a língua estrangeira faz-se também importante instrumento de trabalho, permitindo o desenvolvimento e o aproveitamento da formação profissional.

Os outros objetivos, como o criar capacidade de decodificação de mensagens orais, o de fornecer meios de expressão escrita ou o de desenvolver automatismos de estrutura lingüística que facultem a comunicação oral, não são excluídos. De fato, a ordenação desses objetivos por setores prioritários não leva à exclusão de nenhum deles, apenas orienta o enfoque metodológico para um determinado campo de trabalho.

De todos esses objetivos entretanto, sobressai aquele que eliminará o filtro ideológico das classes dominantes ao definirem pelos vários mecanismos que possuem, o que deve ou não ser lido pela classe dominada, o de estabelecer quem deve ou não ter acesso às informações, nem sempre desejadas pelas classes dominantes, nunca traduzidas ou muitas vezes "traduzidas" da forma que lhes interessa "traduzir". É de interesse dessa classe dominante ser a única possuidora dos "segredos" mágicos das línguas estrangeiras que poderiam revelar essas ideologias. Mais uma vez aqui estou afirmando que a exclusão das línguas estrangeiras dos currículos vigentes é sem dúvida marcada de ideologia. E o fato não é recente. Essa negligência que no fundo só atinge a classe dominada, vem sendo alvo de constantes reflexões, como vou passar a examinar.

7 — *A atual negligência dos estudos em língua estrangeira*

O professor José Honório Rodrigues, no prefácio de *Vida e História* afirma:

> O Professor Charles R. Boxer, em artigo de 1954, capitulava entre os pecados mortais da historiografia portuguesa a negligência na consulta aos estudos em língua estrangeira. Grande parte de nossos estudiosos da História repete a falta, desconhecendo a bibliografia estrangeira sobre o Brasil e não consultando as grandes revistas estrangeiras especializadas, onde se publicam importantes estudos gerais sobre o Brasil, histórico e atualizado. (*Vida e História*, Rio, Civilização Brasileira, 1966. Prefácio).

Vida e História foi publicado em 1966, Boxer publicou o seu artigo em 1954 e, já, desde então, estava frisado o pouco caso e o conseqüente perigo, para especialistas em história, do desconhecimento de uma bibliografia estrangeira. É importante lembrar que, naquele tempo, seja em 54 ou 66, o estudo de línguas estrangeiras era obrigatório para todo o país, por todo o processo educativo, percorrendo o "ginásio" e o "científico" ou "clássico", exigido pelas instituições superiores como condição de acesso a seus cursos. Aprendia-se, obrigatoriamente, durante longos anos, o inglês, o francês, o espanhol; facultativamente, o alemão, o italiano, em algumas instituições. Os cursos superiores de letras tinham clientela para o alemão, o espanhol, o italiano. O latim, sendo obrigatório em todo o curso secundário, permitia o desenvolvimento de técnicas de compreensão de texto em língua estrangeiro e o estudo do grego antigo não era estranho aos alunos. E, apesar disso, já se apontava, como no prefácio de José Honório Rodrigues que os estudiosos da história desconhecem a bibliografia estrangeira sobre o Brasil, por negligência, diz ele, citando Boxer.

Ora, o absurdo desse desconhecimento repousa sobre a frisada *negligência*, que poderia ser diminuida ou corrigida pelo alerta de especialistas como o citado autor, já que o instrumento para atingir tal bibliografia havia sido elaborado, durante longos anos de trabalho: a língua estrangeira.

Se pensarmos que, apesar de todas as advertências sobre a necessidade de buscar nos textos estrangeiros fontes de pesquisa, o estudioso da geração que se forma agora, não só negligenciará na consulta a essas fontes, como estará impossibilitado de ter acesso a elas. O que era displicência passará a ser barreira intransponível.

A observação se estende a todos os campos de conhecimento, não ficando em nada limitado à pesquisa, sobretudo no domínio da história. O país, cortados os vínculos lingüísticos com os documentos produzidos no estrangeiro, estará ilhado e submetido ao que lhe for chegado, num diretivismo que não é só político mas também econômico e é sobretudo ideológico na medida em que, o que for aqui publicado em tradução, o será na medida do "vendável".

Tudo isso justificado por um excesso de nacionalismo cultural que repudia, sem consciência, as influências estrangeiras na formação do brasileiro, em nome de uma luta contra as interferências econômicas e o elitismo cultural. A recusa do estudo da língua estrangeira, colocado como dispensável, em nada defenderá esse cuidado nacionalista, já que não basta para protegermos a nossa cultura e impedir aculturação maiores do que as que já existem. Pelo contrário, expõe o país a um "Cloisonismo" cultural cego e desprotegido.

Não há dúvida de que também foi chegado o momento de se reagir contra o que sempre se apresentou como o embasamento do estudo de línguas estrangeiras: o acesso a culturas ditas "superiores", o que salientava o aspecto colonialista do aprendizado da língua estrangeira. O primeiro passo era a revisão do próprio conceito de cultura. Muitos professores de língua estrangeira, ainda nos dias de hoje, justificam (e o pior é que acreditam na sua própria justificativa) que ensinam uma língua estrangeira para que possamos "importar uma cultura mais desenvolvida". Desta posição deriva a idéia de que o ensino de língua estrangeira deve ter como objetivo principal o ensinar a *falar*, ou seja, a expressão oral. Os outros objetivos (expressão escrita, compreensão oral e escrita) eram uma decorrência desse primeiro objetivo. Centrados nesses princípios, os métodos de ensino de língua estrangeira jamais tentaram escalonar os objetivos de outra maneira, já que, fundamentalmente, serviam à valorização da cultura da língua ensinada.

Ligado ao problema específico e interno do estudo da língua estrangeira, aparece um outro, tão grave e tão perigoso quanto o primeiro, que é o do risco que corre a integralidade do pensamento humano. Chamamos de integralidade do pensamento humano a soma de conhecimentos que formam o acervo da humanidade acumulado pelos séculos, através de descobertas e invenções ou de aprofundamentos, pesquisas e formulações de idéias. Não está longe da memória do homem o tempo em que a ciência

única era a filosofia. Todos os saberes, como a Química, a Matemática, a Física, a Astronomia, a Álgebra, etc., eram facetas de um mesmo saber global e único. Esse acervo, com o tempo, tomou tal amplitude que o homem não podia mais abrangê-lo na sua totalidade. Pouco a pouco esse saber foi fragmentando-se, especializando-se, até chegar à pulverização disciplinar que favorece a especialização e distancia o homem cada vez mais do saber global.

Por esse motivo as especializações foram-se dissociando a ponto de se tornarem ilhas, ou como frisou Hilton JAPIASSU, "fatias de saber", com repercussão inclusive nas instituições responsáveis pela transmissão desse saber. Esta a origem das disciplinas, departamentos perigosamente estanques do conhecimento, isolados e impermeáveis, capitalizados sem partilha, disputados entre donos ávaros e egoístas. As disciplinas, diz Hilton Japiassu, "se separam umas das outras por compartimentos estanques, por fronteiras rígidas, cada disciplina convertendo-se num pequeno feudo intelectual, cujo proprietário está vigilante contra toda intromissão em seu terreno cercado e metodologicamente protegido contra os *inimigos* de fora. (JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Página 58). E adiante continua: "Um dos impasses fundamentais das ciências humanas, cada vez mais florescentes, reside justamente no fato de parecerem, em nossos dias, desvinculadas do mundo." (Idem. Ibidem).

Esta desvinculação do mundo está no corte do conhecimento, em partes rigidamente compartimentadas. As fatias do conhecimento, em geral, ao se fragmentarem, dilaceram o saber e o caricaturam em mini-campos incompletos e imperfeitos de "saberes" menores. E nesses mini-campos do saber, as disciplinas se mostram, sozinhas, "incapazes de compreender o mundo dos objetivos naturais e técnicos". (Idem. Ibidem).

Bertrand SCHWARTZ, em *A educação amanhã*, afirma, preocupado com os rumores compartimentalistas das instituições escolares: "...o indivíduo é ele mesmo global, na medida em que o biológico e o psíquico, o corpo e o espírito são indissoluvelmente ligados. Daí a necessidade de não se dissociar a aprendizagem dos conhecimentos e das habilidades e o desenvolvimento da sensibilidade ou da criatividade; de não separar as atividades artísticas e corporais da formação intelectual; de procurar apertar os laços entre músicas e matemáticas, formação técnica e criação artística, literatura, pintura e outras linguagens gráficas." (Páginas 76 e 77).

Ao definir a necessidade de não dissociação do saber, SCHWARTZ acusa o perigo do homem atual de fragmentar também a cultura, pleiteando, como medida urgente, uma revisão do próprio conceito de educação, já que a tendência à especialização levou à construção artificial de oposições tais como cultura geral e cultura tecnológica, entre cultura popular e cultura erudita, entre cultura clássica e cultra moderna. Como se cultura não fosse também um todo global e indissociável.

É vendo cultura como um todo que Ernst CASSIRER (Antropologia Filosófica) defende a idéia de que as ciências, na tarefa de organizar os fatos da cultura humana, buscam todas elas, "certos princípios", "categorias" definidas, em virtude dos quais os fenômenos da religião, da arte, da lingua-

gem serão trazidos a uma ordem sistemática. Não fora esta síntese prévia, realizada pelas próprias ciências, a filosofia não teria ponto de partida. Por outro lado, a filosofia não pode parar aqui; cumpre-lhe tentar conseguir uma *condensação* e uma *centralização* ainda maiores (o grifo é meu).

Volto aqui, outra vez, ao problema específico do estudo das línguas estrangeiras e da política atual do ensino dessas línguas. Desgarrado de uma visão global do conhecimento, como tendem todas as outras disciplinas dos currículos escolares de qualquer nível, o estudo da língua estrangeira encontra-se ou deslocado ou anulado. A compartimentalização disciplinar conduz o nosso estudante de qualquer nível à perda da visão global do conhecimento, já que lhe chega, devido a essa compartimentalização, como fatias de saber, no dizer de JAPIASSU. Encerrados em blocos estanques, perdem a visão de conjunto do contexto sócio-econômico-cultural, cujos problemas exigem a participação de todos eles, ou de todos nós, blocos que só se justificam por um utilitarismo pragmático perigoso e nocivo à formação da sociedade, em contraposição a uma visão cultural autêntica, que evitaria uma completa alienação e fragmentação do ser. Por isso, não podemos deixar de acusar essa alienação que, de modo geral, caracteriza os responsáveis pela política de ensino de línguas estrangeiras e que, além de perigosa em termos sociais, pode mostrar-se destruidora em termos educacionais.

O estudo de línguas estrangeiras é vítima pois desses dois fatores interligados: de um lado, o estar comprometido com um sistema compartimentado e não se ver participante de um todo. De outro o de estar baseado numa concepção de cultura que é alienada e alienante, servindo, como já dissemos, a um colonialismo cultural indesejável.

Além de estar desgarrado de uma visão global de conhecimentos, encontrando-se deslocado, ou anulado, esse estudo está, como já insinuei várias vezes, eivado de um conteúdo isolado de realidade nacional e pronto a prestar serviço muito mais a interesses outros que não aqueles que autenticamente serviriam a uma educação que Paulo Freire chamaria de libertadora. Uma rápida análise dos conteúdos dos livros didáticos de línguas estrangeiras detectaria muito rapidamente esse caráter colonialista. Métodos considerados como "científicos", pareciam justificar tal caráter. O ensino de línguas modificou-se profundamente com os novos enfoques lingüísticos, sobretudo o estruturalismo e a gramática gerativa. A gramática normativa ficando descredenciada pelas novas linhas da lingüística estrutural, e esta última acusada pela lingüística gerativa de ser estática, os métodos de ensino de língua estrangeira viram seus alicerces balançados e questionados violentamente.

Uma revolução foi feita: a lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras receitou então novas regras e novas posições. Determinou as prioridades, estabeleceu cânones, provocou inclusive uma língua intermediária para os primeiros momentos de aprendizagem, a ponto de se elaborarem livros e dicionários com esta língua fácil *(basic English, français fondamental ou français facil);* e a ponto de os próprios professores passarem a falar, por hábito, nessa nova língua intermediária.

O aparecimento de métodos especiais para pôr em prática essas leis acabaram por provocar mudanças radicais. O primado da língua oral, os exercícios de fixação de estruturas, a utilização de diálogos, os avanços progressivos, o condicionamento de fórmulas, etc. não perderam seu valor histórico, mas trouxeram danos quase irreparáveis. O maior deles, no meu entender, a própria submissão passiva do professor ao método, eliminando dele toda contribuição criadora, submissão às orientações — "receitas", que diziam todos os passos a serem dados dentro da sala de aula, à pré-fabricação do material, à rigidez metodológica, à conceituação da sala, à disposição das carteiras, à dinâmica dos trabalhos, a tudo o que poderia significar restrições e estaticidade.

Assim o quadro se completara: eliminação da obrigatoriedade do ensino de línguas; condições extraordinárias para que sobrevivesse e, quando acontecia, rigidez metodológica que excluía criatividade e reflexão, provocando automatismo e desprezando a análise de objetivos frente a uma realidade educacional brasileira que não de elite.

Parece-me aqui ouvir ainda os ecos do trabalho de Antônio Flávio Barbosa Moreira "Mentiras do Educador para o educando e a sociedade", quando, ao analisar o problema de currículo e ideologia afirma: "a seleção dos conteúdos curriculares não é fenômeno isolado do contexto social, mas sim dependente dos grupos que detêm o poder, responsável pela definição do que é válido e desejável de ser estudado nas escolas. Obviamente, os interesses das classes dominantes serão considerados". (Página 6).

E o que é mais impressionante é que o professorado, conscientemente ou não, compactua com o poder, não só aceitando o seu jogo como servindo de instrumento para a efetuação dos seus interesses. Compactua assim com todas as artimanhas da ideologia da classe dominante. O professor de línguas estrangeiras voluntária ou involuntariamente, ao buscar os problemas relativos ao ensino que faz, nas novidades metodológicas, esquece-se dos objetivos últimos desse ensino e cai na armadilha ideológica de que é vítima e comparsa.

8 — *O ensino de línguas: causa ou conseqüência do posicionamento ideológico?*

Dizia eu, ao abrir este trabalho que seria ele ao mesmo tempo uma reflexão sobre os problemas da língua estrangeira, mas ao mesmo tempo uma fundamentação para uma possível pesquisa sobre o atual panorama da utilização das línguas estrangeiras no quadro cultural do país. Analisamos até aqui a carga ideológica que recai sobre o ensino desse instrumento nos diversos graus de escolaridade em comentários que emergem de minha observação pessoal e da vivência que tenho do problema não só como professor de línguas, coordenador da disciplina, a nível médio e superior, como da minha experiência administrativa no campo da educação, obrigado a cada momento a tomar decisões "curriculares". Influiu nesta gama a minha intimidade com os mecanismos estatais da educação, seja a nível de Secretaria de Educação e Cultura seja a nível de Conselho Estadual de Cultura.

Mas nada disso pode ser suficiente para definir o verdadeiro estado de coisas em relação à língua estrangeira. Aparentemente até, por motivos inclusive ideológicos, pode determinada instituição ou determinado setor público ter optado pela inclusão de uma ou mais línguas estrangeiras no currículo. As razões podem até estar se chocando com as perspectivas culturais que seriam válidas para nós, com os objetivos que deveriam fundamentar esse ensino. A inclusão curricular só por si não é índice bastante para uma resposta tranqüila às minhas preocupações. Vemos, numa realidade brasileira, como finalidade primeira da língua estrangeira, a de servir de instrumento de informação, de canalização de idéias do mundo para nós, de atingimento do pensamento estranho ao nosso e que nos permitiria realimentar o nosso, independentemente do filtro dos interesses de determinado grupo ou classe.

Não se trata de verificar da eficiência ou não desse ensino, mas da sua execução e efetividade. Em realidade tal análise demonstraria como as instituições estão interpretando a lei de ensino em vigência, de verificar se o descompasso entre os desidérios da lei e parentes e a sua execução não estaria já previsto ou esperado por uma política cultural que nos expõe a contradições. Essas contradições estão traduzidas, por um lado, pelo esforço de nacionalismo cultural, em nome de uma justa defesa da cultura nacional autêntica, e por outro lado, por um isolamento provocado por esse nacionalismo, ou por essa forma de nacionalismo, que não estaria longe do que chamaríamos de "chauvinismo cultural" e que teria conseqüências sérias em termos de canalização de uma única fonte de contato direto.

Caberá a este item de pesquisa mostrar, com dados numéricos, os responsáveis pela educação e cultura deste país, está fazendo para tornar a população escolarizada possuidora de instrumentos de informação.

A pesquisa indagaria, entre outros aspectos, sobre os seguintes:

1) Que população escolarizável de 1.º e 2.º graus está aprendendo línguas e qual ou quais línguas?

2) Que línguas estrangeiras são ensinadas ou possibilitadas em nível superior (graduação e pós-graduação) e com que objetivos?

3) Que objetivos vêm os educadores no ensino dessa ou dessas línguas estrangeiras, nos respectivos graus de ensino?

4) Que objetivos vêm os administradores da educação no ensino das línguas estrangeiras?

De antemão sei no entanto que não estão no ensino das línguas estrangeiras as respostas que levariam a uma análise ideológica do problema. Esse aspecto é apenas uma das facetas da imbricada rede de causas e conseqüências da ideologia que consta os currículos brasileiros e faz deles apenas instrumentos de reprodução de um saber imposto e institucionalizado, em nada contribuindo para uma real liberação do ser como pessoa, agente da sua própria aquisição de desenvolvimento de uma consciência crítica do

processo de transformação pelo grupo que está vivendo esse processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social (Carlos Rorigues Brandão, Pesquisa Participante, pág. 27).

O ensino é, nesse complexo sistema, muito mais conseqüência do que causa, assim como os outros indicadores dos argumentos aqui utilizados. São também uma conseqüência de uma política em nada interessada nas formas de liberação e conscientização das classes dominantes.

9 — *Política de utilização das línguas estrangeiras*

Os argumentos adotados para fazer cair em cima do ensino das línguas estrangeiras as grandes culpas do desconhecimento da literatura (lato sensu) estrangeira, encobrem talvez o que de mais profundo se pode dizer sobre a política de utilização de idiomas como veículo a outras fontes de informação. Acredito em verdade que se forem analisados aspectos ligados às bibliografias das escolas superiores, ao mercado de importação de livros estrangeiros, ao movimento de traduções, tornar-se-á muito transparente o aspecto ideológico dessas tendências.

É evidente sobretudo no caso das bibliografias.

Já tinha dito mais acima, alguma coisa da tendenciosidade aparente das bibliografias das escolas superiores que apontam, de um lado, a formação intelectual do brasileiro de nível superior e de outra denunciam a subordinação cultural a um padrão de conhecimento e de civilização nem sempre adequado à nossa civilização e cultura. Basta verificar para isso como estão sendo conduzidas as leituras do aluno que se gradua, e como estão sendo fundamentadas as bibliografias a nível de pesquisa e aprofundamento de estudo, nas diferentes pós-graduações. As indagações, a título prévio, em termos de pesquisa a ser feita, seriam, entre outras, as seguintes:

— Nas diversas instiuições superiores, quais as fontes bibliográficas estrangeiras?

— Quais as de caráter obrigatório (a obrigatoriedade pode ser traduzida pela indicação mais relevante por parte do professor ou do orientador) e que definem a posição da cadeira?

— Quais, dentre as leituras não obrigatórias, as realmente lidas pelos alunos?

— Quais as que se encontram à disposição nas bibliografias dessas faculdades e, dentre elas, quais as consultadas e com que freqüência?

A título puramente ilustrativo, sem valor estatístico nem tampouco generalizante, tentei analisar a bibliografia indicada pelos professores do mestrado de educação da UFRJ e obtive um resultado bastante significativo. De 29 disciplinas dadas no 2.º semestre de 1970, examinei, aleatoriamente, 13 bibliografias por elas indicadas e cheguei ao seguinte quadro, no qual omito por não ser pertinente os nomes das disciplinas:

Disciplina	N.º de Livros indicados	Em Português	Em Inglês			Em Francês			Em Espanhol	
			no original	traduzidos para o Português	traduzidos do Francês	no original	traduzidos em Português	traduzidos em Inglês	original	traduzidos
1	34	7	17	6		2		1	1	
2	48	12	33	3						
3	14	5	3	6						
4	129	104		13			10			
5	19	5	14							
6	51		51							
7	11	1	10							
8	16	4	11				1			
9	20	1	6	13						
10	6		2	4						
11	36	1	33				1	1		
12	18	2	8	8						
13	13	6	4	3						
Totais	415	119	192	45	2	2	12	2	1	

Ou seja. De 415 livros indicados, 119 compunham uma bibliografia fundamentalmente brasileira. Nesse número, no entanto, analisando o conjunto do quadro acima, fica patente que esse "alto" índice é pois ilusitório: uma única disciplina apontou 104 livros brasileiros. Nas 12 outras disciplinas, somam-se apenas 15 livros originalmente em língua portuguesa. Em contraposição os livros de língua inglesa, seja no original (nunca lido pelos alunos) seja em tradução, somam um total de 237 (também em 12 disciplinas, já que aquela que aponta 104 livros em currículo só indicou 13 livros de original inglês, traduzidos). Incrivelmente o total de livros em francês (no original ou em tradução) é irrisório: 14 livros. Em espanhol, apenas 2.

Não preciso estabelecer percentuais pois os números absolutos deixam bem claro um fato que pode, em termos educacionais, demonstrar quão marcada está a formação do educador brasileiro, a nível de pós-graduação, pela bibliografia americana e como, sem o mínimo respeito pela realidade brasileira, tece esse mestrado em educação uma rede de modelos importados em nada condizente com as nossas necessidades educacionais reais. Acresce a isso o fato de — já que se tenta justificar a bibliografia apresentada pela necessidade de se conhecer o *know-how* estrangeiro — o de essas bibliografias ignorarem plenamente os outros modelos de outras origens que seriam apresentados em outras línguas (por exemplo, o francês e o espanhol ou o alemão e italiano).

Em nada se pode afirmar da gratuidade desse fenômeno e tampouco pode-se alegar a primazia das especialidades em um país (obviamente os Estados Unidos) quando outros países, de outras línguas, têm produzido importante bibliografia a ser estudada como subsídio ou embasamento para a formação do mestre em educação.

A formação de educadores, através da análise dessas bibliografias, confirma a colocação feita mais acima de que estão sendo eles preparados para servirem de instrumentos de reprodução de uma política de proteção aos interesses não só de uma classe dominante, mas como de uma política econômico-cultural que canaliza as informações educacionais para um único modelo que interessa ser implantado pela classe dominante.

O isolamento cultural se dá, em nível de formação de escola superior, através do estímulo ao monolingüismo e da anulação da bibliografia em idioma nacional.

No que se refere ao mercado bibliográfico estrangeiro os problemas são de certo modo conseqüentes da situação anterior: quem compra livros estrangeiros diante de alguns fatores nitidamente detectáveis: preço alto, impostos pesados, importação espontaneamente limitada? Quase ninguém ou apenas uma elite tem acesso a qualquer tipo de bibliografia. Os próprios professores da universidade que indicam uma bibliografia estrangeira sabem e dizem que os alunos não lêem (nem poderiam, na maioria dos casos), ler essa bibliografia estrangeira, que, na melhor das hipóteses, serve sobretudo para indicar a linha de trabalho transmitida pelo professor.

Não caberia aqui indagar, em nível de pesquisa, o que realmente acontece com o mercado bibliográfico estrangeiro? Como funciona com ele a lei da oferta e da procura? A própria política de importação do livro estrangeiro parece estar sendo um entrave ao contato com as bibliografias produzidas em outros países. Caberia, em termos de pesquisa, examinar alguns aspectos referentes ao assunto, que é componente importante do processo do diálogo cultural, levantando algumas questões que me parecem importantes:

— Qual o movimento de importação de obras estrangeiras?

— Qual o movimento de oferta e procura de livros estrangeiros nas livrarias especializadas?

— Qual o número de livrarias que trabalham com livros estrangeiros? No decorrer dos tempos aumentou ou diminuiu o número dessas casas especializadas?

As respostas, previamente pressentidas, não me parecem alentadoras, já que a própria legislação que determina as condições de importação do livro estrangeiro em nada favorecem os esforços para melhorar esse quadro.

Um outro assunto relevante quanto ao problema de informação em língua estrangeira é o movimento editorial relativo às traduções. Também aqui seria de extrema importância numa pesquisa que detectasse não só qual é atualmente esse movimento mas também quais são as motivações para as escolhas dos livros a serem traduzidos.

Três aspectos principais devem ser examinados numa pesquisa desse gênero: o primeiro refere-se a opções das casas editoras, que, evidentemente, estão ligadas às leis de oferta e de procura, que, por sua vez, são reveladoras de tendências culturais provocadas por posicionamentos políticos e ideológicos. O segundo refere-se à qualidade e à fidelidade de traduções que abrangem problemas do gênero formação de tradutores, mercado de trabalho, critérios de tradução. E finalmente, o terceiro aspecto, extremamente revelador do que chamamos de filtro cultural ideológico, é o da tradução indireta, ou seja, tradução de tradução. Para exame desses três aspectos sugeriríamos, como ponto de partida, indagações do gênero das que seguem:

— Qual o interesse das casas editoras em publicar traduções?

— Quais os critérios de seleção do que deve ser traduzido?

— O que tem sido traduzido, de que países, de que assuntos?

— Qual o movimento de procura de traduções?

— Qual o papel das escolas superiores de formação do tradutor?

— Qual o mercado de trabalho?

— Qual o critério de escolha dos tradutores?

— Quais as dificuldades editoriais para a tradução direta?

E assim por diante... O mesmo acontece com toda a bibliografia técnica estrangeira, seja em original seja traduzida, já que, em termos de original, a bibliografia técnica é de leitura mais fácil. Apesar disso, continua ela apenas a ter o alcance de uma elite intelectual e sócio-econômica. Também nesse nível faria passar o meu crivo de pesquisa. Salientamos, na introdução a este trabalho, a indagação sobre o fato de estarmos, até mesmo tecnologicamente subordinados a uma única influência estrangeira. O campo de pesquisa aqui tornar-se-ia mais amplo, abrangendo, em termos de amostragem, centros tecnológicos importantes a fim de saber:

— Que importações tecnológicas contam neste momento para nosso desenvolvimento sócio-econômico?

— De que maneira é adquirido o "know-how" estrangeiro e quais as dificuldades, no campo lingüístico, existentes para efetivar intercâmbios?

— Qual a bibliografia, a nível tecnológico, tem sido usada no estudo da tecnologia adquirida?

— Qual o movimento editorial de obras tecnológicas estrangeiras e qual o movimento de traduções?

10 — *Conclusão*

Todas essas perguntas levantadas em torno de cada assunto ou de cada campo de aplicação de línguas estrangeiras, são pura precaução para não afirmar alguma coisa que me parece óbvia mas que precisaria, para dar um cunho científico a essas afirmações, de dados concretos.

Portanto, partindo de um pressuposto geral de que a utilização das línguas estrangeiras no processo de desenvolvimento cultural do país e de realimentação dos nossos conhecimentos através de informações estrangeiras, tentei mostrar que, — definidos os conceitos de ideologia e de cultura — nada é aleatório na situação atual da língua estrangeira. A classe dominante não se sente atingida em nenhum dos aspectos aqui levantados, proibitivos em relação à aprendizagem de línguas e em relação à utilização de bibliografia estrangeira. A ela, todos os recursos e todo o acesso à informação que necessita ou deseja, lhe são facultados. Mas a ela está também cabendo filtrar a informação a que pode chegar a classe dominante e cabendo estabelecer o como alegar. A postura ideológica se confirma a cada momento de reflexão.

Acredito ter apresentado um esboço de um trabalho que seria a fundamentação para uma pesquisa cujo resultado estaria na pergunta primeira deste documento: estará o País desenvolvendo estruturas para incentivar um diálogo de culturas com o mundo, ou, pelo contrário, está se fechando entre quatro paredes, abrindo algumas poucas portas onde entram as informações que nos chegam, privilegiando as classes que, de qualquer

maneira, podem deter essas informações. De qualquer perspectiva, o problema atinge a solidificação cultural do país e precisa ser estudado a fim de permitir aos responsáveis por essa política redimensioná-la, confirmá-la, assumindo declaradamente suas intenções ideológicas ou reformá-las, se algum resquício de bom senso e honestidade ainda lhes resta.

11 — *Bibliografia*

1. APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
2. BALLALAI, Roberto. "A realidade brasileira e o ensino de línguas estrangeiras", in *Letras de Hoje*, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, n.º 37, setembro/1979.
3. BOURDIEU e PASSERON. *A reprodução*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
4. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
5. CASSIRER, Ernst. Antropologia Filosófica. Tradução de Vicente Felix de Queirox. São Paulo, Mestre Jou, 1972.
6. CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
7. DEMO, Pedro. *Educação, Cultura e Política Social*. Feplam — Fundação Educacional Padre Landell de Moura. Porto Alegre, RS. 1980.
8. DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo, Atlas, 1981.
9. GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
10. GRYSPEERDT, Axel. *Sociologie des intérêts culturels*. Bruxelles, éditions Vie Ouvriere, 1974.
11. HERKOVITS, Melville. *Man and his work. Antropologia Cultural*. Tradução de Maria José de Carvalho e Helio Bichels. São Paulo, Mestre Jou, tradução da 8.ª edição em inglês, de 1960.
12. JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinariedade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
13. LEVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Tradução de Chaim Samuel Katz e Egnardo Pires. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.
14. MATTA, Roberto Augusto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis, Vozes, 1981.
15. McKEON, Richard. "La philosophie devant la diversité des cultures", in *L'originalité des cultures*. UNESCO — 1954.
16. MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. Tradução de José Auto. Rio de Janeiro, Zahar, 1975 — 3.ª edição.
17. MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*.
18. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. "Mentiras do educador para o educando e a sociedade". Trabalho mimeografado para o Doutorado em Educação Brasileira da UFRJ — 1982.
19. RODRIGUES, José Honório. *Vida e história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.
20. SCHWARTZ, Bertrand. *A educação amanhã*. Tradução de Paulo Rosas. Petrópolis, Vozes, 1976.
21. SPRANGER, Eduard. *Ensayos sobre la cultura*. Buenos Aires, Artigos 1947.

JOSIANE F. HAMERS and MICHEL BLANC

CULTURAL IDENTITY AND BILINGUALITY

The development of the bilingual child raises a number of problems concerning the development of his her(*) cultural identity. In this chapter we will address three principal questions:

1. What kind of cultural identity does a bilingual child develop?

2. What are the consequences of adding one (or more) second language(s) to a child's linguistic repertoire for his cultural identity?

3. What are the educational implications for the child in a cultural context where two languages are in contact?

By 'bilinguality' we understand "a psychological state of the individual in which he has access to the use of more than one linguistic code; this accessibility includes a large number of non-linguistic factors which can be psychological, psycholinguistic, social psychological, cognitive, cultural and sociolinguistic in nature" (HAMERS and BLANC, 1982). The degree of access to each linguistic code as well as to a number of communicative strategies specific to bilinguals, such as code-switching and code-mixing, can vary among bilinguals on a number of dimensions.

Every child must construct his own social, cultural or ethnic identity. Our definition of social identity is taken from TAJFEL (1974) and we extend it to cultural and ethnic identity. According to TAJFEL the social identity is an individual's knowledge of his membership of various social groups, the affective significance of this knowledge and the values attached to it. In this perspective, the concept of group is a psychological one, in the sense that it is defined by the individual as a number of characteristics which he perceives he has in common with certain other individuals and which these individuals also perceive as such.

How do children develop a notion of group membership? Such a notion is part of the child's overall self-concept. According to LAMBERT and KLINEBERG (1967), children from the age of six already have the

(*) For the remainder of this paper we will speak of the individual child as 'he' to refer to either sex.

notion of cultural group membership; this 'cultural identity' will, however, vary according to age and cultural origin. To define themselves as members of a group children use not only such categories as 'boys' vs 'girls', 'human beings' vs 'animals', 'children' vs 'adults' but define themselves also along a number of cultural and ethnic dimensions such as nationality, region, religion, race and language. The perception of these cultural categories will help the child to elaborate his own cultural identity in the sense that he will recognise himself as a member of one cultural group and not of another. This is of paramount importance in the case of multicultural societies, where several cultural groups share the same community.

Not all cultural groups or societies emphasize distinct cultural characteristics to the same extent. In the elaboration of their cultural identity some groups will value certain characteristics more than others. When a characteristic becomes for a group a central element in defining its cultural identity, we refer to it as a "core value" (SMOLICZ, 1979). If one or more core values should disappear from a group, then the group identity might be threatened. Different cultural groups will have different sets of core values; for example, from a study of cultural groups in Manitoba by DRIEDGER (1975) it appears that Jews stress relations of friendship and endogamy, Franco-Manitobans language and education at the parochial level, whereas Scandinavians and Poles attach little importance to these characteristics. In the Canadian context, cultural identification will have less salience for the last two groups than for the first two.

When language is a core value for a cultural group, it will also play a crucial role in the development of the child's cultural identity and self-concept. What happens to the child's cultural identity when he is exposed to more than one language in his own environment? It has often been argued that the bilingual child shows emotional disorders and is unable to build up a harmonious cultural identity. This was a widespread belief in the first half of this century and is still supported by some scholars, as, e. g., DIEBOLD (1968). There is, however, no strong empirical evidence in support of this view; it stems rather from a wrong interpretation of a number of studies, which attribute such disorders to a state of bilinguality rather than to other causes which might correlate with the development of bilinguality, as for example an ethnic minority status.

One of the negative consequences for personality development that has often been attributed to bilinguality is 'anomy'. In the words of McCLOSKY and SCHAAR (1965) anomy is "a state of mind, a cluster of attitudes, beliefs and feelings in the mind of individuals ...that the world and oneself are adrift, lacking in clear rules... The anomic feels literally de-moralised; for him the norms governing behaviour are weak, ambigious, remote...". The causes of anomy can be as much sociological as psychological in nature, or a combination of both.

Are bilingual and bicultural individuals more prone to anomy than monolingual and monocultural ones? In his study *Italian or American? The Second Generation Conflict*, CHILD (1943) was one of the first to address this question when he analysed the cultural identity of second

generation Italian Americans in New England. In his view, these Italian Americans were faced with a dilemma; they could either assimilate to American culture or remain Italian. Those who could not resolve this conflict either way showed signs of anomy by refusing to define themselves in ethnic terms, either avoiding situations where they had to make a choice or denying that there were differences between Italians and Americans. It seems that, for Child, the cultural identity of the bilingual must be either monocultural (Italian or American) or anomic (neither Italian nor American). He does not provide for the development of a positive identity drawing on both cultures (Italian *and* American).

In addition to Child's three possible outcomes of cultural identity for bilinguals, GARDNER and LAMBERT (1972) identified a fourth sub-group showing no symptoms of anomy. In their Franco-American studies conducted in Louisiana and New England in the 1960's they found Franco-American adolescents who had identified positively with both American and French cultures and had freed themselves to become fully bilingual and bicultural. They believe that this subgroup had really surmounted the conflict of allegiances, while others either expressed a strong preference for American or French identities or had serious personal conflicts of identity, displaying symptoms of anomy. Only the first sub-group showed an equally fluent proficiency in French and English whereas the adolescents in the other sub-groups would not be as proficient as monolinguals in one or in both languages. In this study, there seems thus to be a clear link between being fully bicultural and fully bilingual.

LAMBERT (1974) points out that bilinguality might evolve in either an 'additive' or a 'subtractive' form depending on whether the child valorises both his languages — in which case the second language adds to the child's linguistic resources — or whether a second language tends to replace the first which becomes devalued. According to the social-psychological model proposed by HAMERS and BLANC (1982), the interaction between the development of both languages will play a crucial role and may lead to either a positive or a negative outcome. This model takes into account the interaction of the two languages at various developmental levels, i. e. the cognitive and social-psychological levels including the child's cultural identity.

For a positive development of bilinguality both cultural identities must be positive in the sense that the child must valorise both this cultures equally. This state of valorisation may be easier to accomplish in a bilingual family where both languages are used and highly valued, but might be difficult to attain for an ethnic minority child speaking a little valued language at home and exposed to a more prestigious language in the community at large.

A number of empirical studies have shown that a state of bilinguality can develop together with a harmonious bicultural identity. AELLEN and LAMBERT (1969), using a semantic differential technique and a social distance scale to measure ethnic identification, found that adolescents from a mixed French/English Canadian family in Montreal identify equally and

positively with both cultures. They show less extreme attitudes in terms of authoritarianism and ethnocentrism than monolingual adolescents of both ethnic groups. LAMBERT and TUCKER (1972) obtained similar results when measuring ethnic attitudes of Anglo-Canadian school children attending a bilingual education program in which French was the sole language of instruction in the early years (immersion program). These schoolchildren showed less extreme ethnic attitudes towards the French Canadian group than their monolingual Anglo-Canadian peers attending a regular English school curriculum.

Comparing English-speaking Canadian students who had participated in a bilingual education program with monolingual English and French Canadian students attending regular programs, on cultural identity measures, CZIKO, LAMBERT and GUTTER (1979) found that the former were less polarised than the latter on the language dimension and perceived themselves culturally as less distant from the French-Canadian ethnic group than did their monolingual peers. Thus a bilingual education will influence the development of cultural identity to the extent that bilinguals will view themselves as less distant from the cultural group with whom they are in contact.

Further, the bilingual will not only perceive himself as having a cultural identity which is different from the monolingual's, but he will also be perceived as such by the monolingual. From a study by TAYLOR, BASSILI and ABOUD (1973) it appears that Canadian monolinguals, whether French or English-speaking, perceive also members of their own group who speak the other group's language as culturally more distant. This points to the relevance of the role of language in cultural perception and in the definition of cultural identity for Canadians.

These findings are supported by a recent study by HAMERS and DESHAIES (1982) in which monolingual French - and English - speaking Quebec schoolchildren are found to perceive bilingual speakers from both ethnic groups as having an ethnic identity which is less polarised on the linguistic dimension than the monolinguals of either group. In the monolingual French and English school population of Quebec, then, language appears as the first determinant of ethnic identity, and this polarisation on language as well as the monolingual's specific perception of bilinguals are already present in children from the age of ten onwards. Furthermore, it appears that if these monolinguals perceive Quebeckers and Canadians as very different from Americans, immigrants, and French- and English-speaking Europeans, they also perceive bilingual Canadians as closer to one another than to their respective monolingual counterparts. In the Canadian context, therefore, bilinguality itself is perceived as a specific cultural characteristic.

How do children develop the concept of cultural or ethnic identity? Using a role-playing technique with six- to nine-year-old children of Anglo-American and Canadian-Indian origins, ABOUD and MITCHELL (1977) concluded from their study that, for a child to identify positively with a member of another ethnic group, in addition to identification with

his own group, he must first perceive the member of this 'other' group positively. The Anglo-American children, however, could not identify with members of their own ethnic group if these spoke a different language, whereas this was not the case for the Indian children who found it perfectly conceivable that members of their own group spoke a different language or were bilingual. The authors interpret these results to mean that having access to more than one code facilitates the processes of decentration and reciprocity which are necessary if the child is to develop fully his cultural identity. Thus, when the social cultural environment is such that a bilingual and bicultural way of life is acceptable, it might well help the child to elaborate his cultural identity rather than hinder it.

Investigating the influence of different types of schooling where six- to eight-year-old Anglo-Canadian children learned French either (i) in a traditional English school or (ii) in an immersion program school using French as a medium of instruction or (iii) in an all-French school in which most of the children were French-speaking (submersion), on the children's development of ethnic identity, GENESEE, TUCKER and LAMBERT (1978) demonstrated that (a) all children, regardless of the type of schooling, identified with their own group, i.e. the English-Canadians; (b) this was less true of the younger children (aged six) receiving their instruction through the medium of French, though not of the older children (aged eight); and (c) the younger children receiving a bilingual education seemed to develop the reciprocity mechanisms necessary for the build-up of cultural identity earlier than did the children in the all-English school. From this study it can be concluded that the child can develop simultaneously a state of bilinguality and a well-established cultural identity. It must however be noted that this research was restricted to middle class children of an ethnic majority community whose group identity is little threatened by the socio-cultural environment.

In a totally different socio-cultural environment in the Canadian context, namely the Francophone minority in Southern Ontario, SCHNEIDERMAN (1976) observed that Franco-Ontarian bilingual children, aged 5 to 12, while showing a preference for the use of English, identified ethnically with French Canadians. It appears, therefore that the preference for the majority language does not necessarily lead to the rejection of the minority groups ethnic identity. There does not seem to be a one-to-one correspondence between linguistic assimilation on the one hand and acculturation on the other.

The perfectly balanced bilingual bicultural speaker can pass himself off as a member of both cultures, unless he displays certain characteristics, such as skin colour, which are associated with one culture only. This has been demonstrated by research using the "matched guise" technique (LAMBERT, 1972), in which the voice of a perfectly balanced bilingual is evaluated on personality characteristics twice, once in each of his two languages; as one and the same person speaks both languages, the differences in the evaluation must stem from the listener's own stereotypes about each language. Unless the balanced bilingual gives away his dual cultural membership, either through expressing a behaviour characteristic

of one culture to the exclusion of the other, e.g. gesture, custom, or by using an accent typical of one culture only, e.g. a Welsh accent in English, it is not possible for anyone to recognise him as a speaker of the other language or a member of the other cultural group.

This is not the case, however, for the non-balanced bilingual, who will always betray his membership of the other cultural group by virtue of speaking the second language in a non-native like manner, e.g. with a 'foreign' accent. SEGALOWITZ and GATBONTON (1977) have defined group language markers typical of the French-speaking Quebecker who is fluent though not native-like in English. This speaker is perceived as having pro-Quebec nationalist feelings, whereas his fellow Quebecker who speaks English without a trace of French accent is perceived as having more pro-anglophone feelings. This perception does not in fact correspond to the real feelings of the speakers. The authors further noted that listeners with strong pro-nationalist tendencies showed a preference for speakers who spoke English with a marked French accent, while listeners who had no such tendencies preferred English spoken without a French accent.

The relationships between a state of bilinguality, the choice in the use of languages and the bilingual's ethnic identity depend on a multitude of factors and are probably more complex than the current research would suggest. It seems that the experience of bilinguality influences the development of cultural identity, either because the bilingual child is less polarised on language, or because he develops more precociously the necessary psychological mechanisms to establish his identity, or because he identifies at a later age with his own membership group as opposed to the group in contact. All that research on the bilingual's cultural identity has achieved so far has been to describe some of the characteristics of the bilingual's unique identity; but it is still impossible to determine to what extent identity differences are a cause of a more or less well-adjusted personality. It must be kept in mind that cultural identity is as much a result of psychological as sociological factors; differences in cultural identity will be more or less tolerated in a given community. What might be considered as cultural maladjustment in one community might be perfetly acceptable in another: for example, in some countries a child will be punished for speaking at school a language different from the established one, whereas in other countries he will be encouraged to maintain his mother tongue. One of the first requirements for the bilingual/bicultural child to develop harmoniously is that a state of bilinguality and biculturality is viewed positively in the home, the school, the community and the society at large.

What are the educational implications for the minority child in a setting where two languages are in contact and for second language teaching? As already mentioned, the bilingual child will only develop a positive identity and a balanced bilinguality if both his languages are valorised in his environment. This means that special care should be taken with minority children especially when the mother tongue is little valued, as is the case with children of migrant workers; the low prestige mother tongue and culture should be valorised in the educational system and the community.

This was shown in a number of research programs in North America. For example, LONG and PADILLA (1970) showed that children from Mexican-American communities in California scored a higher scholastic sucess overall in English schools when Spanish was kept up as a home language than when the families tended to abandon Spanish as a first language.

In another study by DUBE and HERBERT (1976) Franco-American pupils in New England displayed a better scholastic adaptation when a bilingual education program, i.e. one in which their mother tongue was used as a language of instruction in the early years and English was introduced later, than those who received an all-English education from the start. This better adaptation also correlates with better school results and a higher proficiency in both languages.

Enhancing a low prestige mother tongue, however, does not mean isolation in a cultural ghetto, away from the sociocultural realities of the society in which the child develops. As EKSTRAND (1981) points out, too strong an emphasis on maintaining the native language and culture may lead to results which are contrary to those aimed for; a mother tongue maintenance program per se, which disregards the bicultural characteristics of the environment, will only lead the child to remain in a cultural shelter and emphasise the marginality of the community in which he lives. This applies equally to immigrant populations and to established cultural communities. To develop a fully bicultural identity the child must be in constant contact with both cultures and both languages.

The relative proficiency of minority children in two languages has been shown to correlate with their expressed cultural identity. For example, in a study of minority Franco-American pupils in Louisiana (LAMBERT, JUST and SEGALOWITZ, 1970), those subjects who identified more with American than with French Louisiana cultural values and showed little interest in the French language, were more competent in English; on the other hand, those who perceived themselves as more French than American were more competent in French than in English. Those who had a conflict of identity obtained poor results in both languages. Only those who perceived themselves as both Anglo-American and Franco-American at the same time were highly proficient in both languages. It must be stressed that these are correlational data and that from them one cannot conclude that a weaker cultural identity is the cause of a weaker proficiency in the group's language.

GARDNER and LAMBERT (1972) stressed that in addition to being dependent on aptitude factors, second language acquisition also depends on social psychological factors such as attitudes towards the second language and the members of the ethnic group speaking that second language and motivation to learn a second language. The more an individual wants to integrate or identify with another cultural group, the more likely it is that he will acquire the language of that group. More recently, CLEMENT (1980) suggested a more dynamic model; second language acquisition is dependent on the resulting tendency between desire to identify and integrate on the one hand, and anxiety and fear of assimilation on the other. Fear of

assimilation is the fear of loss of one's cultural identity, thus of acculturation whereas integration means the addition of the second culture to the first without any loss. This distinction is very close to that between 'subtractive' and 'additive' forms of bilinguality (LAMBERT, 1974). Empirical support for this approach comes from a study by TAYLOR, MEYNARD and RHEAULT (1977) who found a negative relationship between fear of assimilation and self-ratings of fluency in a second language; similarly CLEMENT (1978) reports a negative relationship between fear of assimilation and affectively-based motivation. It must be noted that the concepts of 'desire of integration' and 'fear of assimilation' have very little in common with those of 'social adjustment' and 'maladjustment'. Research has shown that there is hardly any correlation between social adjustment and proficiency in a second language (See EKSTRAND, 1981, for a review of the literature on that point).

To conclude, we can say that there is some evidence to suggest that the cultural identity of the bilingual child is different from that of the monolingual child. However, the extent to which they are different and the very nature of the difference are still unsolved questions. It seems that bilinguals might consider language as a less important issue to polarise on in the construction of a bilingual identity. Not only will bilinguals be different from their monolingual counterparts, they will also be perceived as such.

Whereas adding a second language to a child's repertoire might lead to differences in cultural identity, this in no way means that the bilingual child will be less well adjusted. On the other hand, there is some empirical evidence to support the view that the bilingual child might be a better adjuster, drawing as he does on a dual cultural heritage.

Finally, it must be kept in mind that educational planning, in order to be successful in a setting of languages in contact, must be set up in such a way that it provides room for the bicultural development of the child. While this might not be a sufficient condition for a harmonious development of bilinguality, it is nonetheless a necessary one. The literature on bilingual education shows that no approach has been successful when children have been denied the right to develop a full bicultural identity.

REFERENCES

ABOUD, F. E. and MITCHELL, F. G. (1977). 'Ethnic role taking: The effects of preference and self-identification', *International Journal of Psychology*, 12, 1-17.

AELLEN, C. and LAMBERT, W. E. (1969). 'Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage', *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1, 69-86.

CHILD, I. L. (1943). *Italian or American? The second generation conflict*. New Haven: Yale University Press.

CLEMENT, R. (1978). Motivational characteristics of francophones learning English. Québec: International Center for Research on Bilingualism.

CLEMENT, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson and P. M. Smith (eds.). *Language. Social psychological perspectives.* Oxford: Pergamon Press 147-54.

CZIKO, G. A., LAMBERT, W. E. and GUTTER, R. (1979). 'French immersion programs and students' social attitudes: A multidimensional investigation'. *Working Papers in Bilingualism*, 19, 13-28.

DIEBOLD, A. R. (1968). The consequences of early bilingualism in cognitive development and persnoality formation. In E. Norbeck, D. Price-Williams and W. McCord (eds.). *The study of personality: an interdisciplinary appraisal.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 218-245.

DRIEDGER, L. (1975). 'In search of cultural identity factors: A comparison of ethnic students', *Revue canadiense de sociologie et anthropologie*, 12, 150-162.

DUBE, N. C. and HERBERT, G. (1975). *Evaluation of the St. John Valley Title VII Bilingual Education Program, 1970-75.* Madawaska, Maine.

EKSTRAND, L. H. (1981). Theories and facts about early bilingualism in native and immigrant children. *Grazer Linguistische Studien*, 14, 25-52.

GARDNER, R. C. and LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning.* Rowley: Newbury House.

GENESEE, F., TUCKER, G. R. and LAMBERT, W. E. (1978). 'The development of ethnic identity and ethnic role-taking skills in children from different school settings'. *International Journal of Pskchology.* 13, 39-57.

HAMERS, J. F. and BLANC, M. (1982). 'Towards a social psychological model of bilingual development'. *Journal of Language and Social Psychology.* 1:1.

HAMERS, J. F. and DESHAIES, D. (1982). Les dimensions de l'identité culturelle chez les jeunes Québecois. In J. D. Gendron, A. Prujiner and R. Vigneault (eds.). *Identité culturelle: approchies méthodologiques.* Québec: Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, B-113.

LAMBERT, W. E. (1972). *Language, Psychology and Culture.* Essays by W. E. Lambert selected and introduced by A. S. Dil, Stanford: Stanford University Press.

LAMBERT, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education, in F. E. Aboud and R. D. Meade (eds.). *Cultural factors in learning.* Western Washington State College, Bellingham.

LAMBERT, W. E., JUST, M. and SEGALOWITZ, N. (1970). Some cognitive consequences of following the curricula of early school grades in a foreign language. In J. E. Alatis (ed.). *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics.*

LAMBERT, W. E. and KLINEBERG, O. (1967). *Children's views of foreign peoples.* A cross-national study. New York: Appleton Century Crofts.

LAMBERT, W. E. and TUCKER, G. R. (1972). *The bilingual education of children.* Rowley: Newbury House.

LONG, K. K. and PADILLA, A. M. (1970). *Evidence for bilingual antecedence of academic success in a group of Spanish-American college students.* Research Report, Western Washington State College, Bellingham.

McCLOSKY, H. and SCHAAR, J. H. (1965). 'Psychological dimensions of anomy'. *American Sociological Review*, 30, 14-40.

SCHNEIDERMAN, E. (1976). 'An examination of the ethnic and linguistic attitudes of bilingual children'. *ITL Review of Applied Linguistics*, 33, 59-72.

SMALICZ, J. J. (1979). *Culture and education in a plural society.* Canberra: The Curriculum Development Centre.

TAJFEL, H. (1974). 'Social identity and intergroup behaviour'. *Social Sciece Information*, 13:2, 65-93.

TAYLOR, D. M., BASSILI, J. N. and ABOUD, F. E. (1973). 'Dimensions of ethnic identity: An example from Quebec'. *Journal of Social Psychology*, 89, 185-192.

TAYLOR, D. M., MEYNARD, R. and RHEAULT, E. (1977). 'Threat to ethnic identity and second language learning. In H. Giles (ed.) *Language, ethnicity and intergroup relations.* London :Academic Press, 99-118.

LAKSHMIE K. CUMARANATUNGE

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND CULTURAL IDENTITY

Sri Lanka's association with the English Language began nearly two centuries ago when she became a British colony in 1796. English soon became the dominant language used for administrative purposes, in the courts and in all areas of business and trade. Before long, it also became the medium of instruction in a select group of urban schools. These schools came to be patronized by the most wealthy, privileged and influential section of the community creating an English speaking social elite which was economically and culturally divorced from a vast majority of the people. With the end of British rule in 1948, English ceased to be the medium of instruction in schools and was later supplanted by Sinhala and Tamil in other domains as well.

What then is the role of English in Sri Lanka today? Although the status of English has changed, I would not say that the *need* for it in the socio-economic and political life of the country has diminished. Today, English is viewed not as a prestige language but as a utilitarian language for certain specific purposes like higher education, journalism, broadcasting and for all international purposes whether commercial, cultural or diplomatic.

English as the dominant language was an astounding success in Sri Lanka. So much so, that C. J. Allen, a UNESCO Advisor who visited Sri Lanka to set up an ESL programme was able to say "... of all the countries in Asia, Ceylon leads in its mastery of the language" (quoted in Desilva, 1977: 174). What Allen failed to understand was that this mastery is limited to a microscopic minority of the people (9.6%) because it was never the intention of British colonial policy to provide English education to all. Today, the government has embarked on a much more ambitious programme. ESL is taught to 3 million learners in 10,000 schools by nearly 20,000 teachers at an annual cost of Rs. 50 million. The entire programme: targets, syllabus, text books, methodology, evaluation and teacher training is planned and implemented by one centralized

authority, The Ministry of Education. There is little doubt that operation ESL has taken on global proportions. The question is, with what degree of success? Are the results commensurate with the time, money and effort that go into these programmes? If not, why not?

Many problems beset the ESL programme in Sri Lanka. The problems themselves are on the one hand those inherent in "... the teaching of a non-cognate modern language, on a vast national scale, non-intensively in a native language environment, in poorly equipped schools and without sophisticated technological aids"' (Wickramasuriya, 1974: 4). On the other hand the issues raised are difficult to answer because many of them are deep-rooted in Sri Lanka's colonial past and involve sociological, political, economic and educational variables.

To my mind the fundamental problem with the ESL programme in Sri Lanka is the high degree of uniformity in the curriculum. The policy of the government is to give equal English to all learners. This desire clearly springs from an intention to right a colonial wrong. Since English was at one time the preserve of a privileged few they now feel that it should be given to everybody in equal doses. But equality of opportunity in an unequal society may not always be the best thing. Today the sociology of the ESL learner in Sri Lanka falls into two distinct patterns. At one end of the spectrum are second and third generation speakers of English who come from a bicultural background and take to English 'like ducks to water'. At the other end are the vast majority of learners who have absolutely no contact with the language beyond the 40 minute daily English period. The Department of Education has decreed that both sets of learners be taught the same syllabus at the same pace, using the same methodology and text books. Need it be said that nobody learns the language to the best of his ability? Often the presence of both categories of learners in the same class makes the lesson almost a farce. The current watered down ESL course is thoroughly unsuitable for the bilingual learners. This is a group whose higher motivation and greater learning opportunities should be exploited in this period of declining competence in English. The country desperately needs their services for the professions, the diplomatic service and the tourist industry. Out of the 3 million learners in schools today about 15 thousand would fall into this category (Walatara, 1978: 9). A majority of the balance would find the present syllabus too difficult. Herein lies the need for course differentiation. The Comission of inquiry which went into the teaching of ESL in Sri Lanka in 1974 suggested that the programme be diversified to meet the varying needs and levels of the students. But there being a positive correlation between levels of attainment in English and socio-economic standards (Walatara, 1978: 1-27) any attempt to differentiate students and courses however necessary will have a hostile reception in the country, as an attempt to give good English to the 'haves' and bad English to the 'have nots'. Therefore, this problem remains unsolved.

Another major problem is that of methodology. Currently the graded structural approach is the basis of the methodology followed in the syllabus, the text books and the classroom. But as adopted in Sri Lanka this has led to the production of an unbalanced curriculum which overemphasizes certain types of skills and neglects others. One of its most glaring defects is that there is no attempt to clarify what differences in sentences are structurally significant. Consequently, in course construction and text book writing all features that make a sentence different from another except those that are caused by content and vocabulary are called structures and are given equal status as teaching items, resulting in wastefulness and monotony.

Although the official objective of teaching ESL in Sri Lanka is to give reading comprehension skills so that English can be used as a library language, in the curriculum, reading is controlled by structures. The reading passages contained in the prescribed texts are either long dialogues which tend to be stilted, or contrived to teach structure, or prose passages about the normal day to day life of ordinary people; saying nothing about which the students did not already know. The students' aim in reading is to be able to extract something of interest to him be it information or enjoyment. The reading passages are not directed toward the normal uses of reading. They are an extension of the grammar lesson, with no vitality of the natural language. Even the comprehension exercises test structure not the students' ability to extract information from the reading passage. It's important that the teaching of reading be stressed as a separate skill. From grade IX the teaching programme should be subject slanted and students should be introduced to the special vocabulary of their subjects, and the special syntactic structures used in academic exposition.

If we are to salvage the ESL programme in Sri Lanka it seems necessary to break away from this total subservience to structure and to let the student express his own feelings in speech and writing even at the risk of making mistakes. It is not necessary that linguistic competence should always precede communicative competence. It could very well take place the other way around (Rivers, 1978). It is also necessary to expose the student to at least some of the aspects of the living language and free him from the structure controlled situation. It is also possible to make greater use of the first language as a quick and easy means of conveying meaning and indicating the contents and circumstances in which certain patterns are used.

In fact there is reason to believe that in the future the structure based curriculum will lose its stranglehold on the ESL programme in Sri Lanka. The Sri Lanka-Norad — Unesco Primary English Project is experimenting with an ESL programme which is geared to the communicative use of language. English for Special Purposes (ESP) is also becoming increasingly popular with adult learners in this country. Walatara (1974) has designed a method called Reconstruction which uses the mother tongue as a prop in learning the second language. However, none of these changes have as yet been accepted as part of the official ESL programme in this country.

Besides methodology and content, other issues also undermine the programme. One such controversy is with regard to the question of who should learn English and at what age it should be introduced. The Education Amendment Act of 1951 made the teaching of English obligatory in all schools from grade III. But it has not been possible to implement this on the scale desired due to the lack of teachers. In many schools, English is introduced only at grade VI, thus creating wide regional imbalance. Many educators have suggested that it is better to limit the ESL programme to four years instead of the present eight, and concentrate our resources. Another argument in favour of a four year programme is based on the hard fact that 50% of the learners drop out of school before they reach grade VII, consequently they go into semi-skilled labour where a knowledge of English is unnecessary. Those who need English for purposes which serve the country are those who survive secondary school and go for higher education, and for the professions like clerical, technical, nursing, teaching, etc. Therefore, if English is introduced at grade VII it will give a knowledge of English to those who need it (de Souza, 1969 and 1978). The success of this suggestion, however, will depend on whether four years of non-intensive English is sufficient for those who are really going to use it professionally and as a library language.

The question as to whether English should be a compulsory or optional subject in the school curriculum is also being debated. The existing situation is neither here nor there. It is compulsory to study English from grade III to grade XII but it is not compulsory for the terminal exam at grade X or for admission to the University after grade XII. Since English is not important from an examination point of view many students neglect it at high school. Interest in English for its instrumental value revives later, when school-leavers realize that a knowledge of English is an advantage in securing employment. In order to motivate students it seems necessary to make English compulsory at school level. But this is a loaded issue. The recent White Paper on Education (1981) suggested that English be a criterion for selection to higher education. This proposal met with a very hostile reception from the masses. Compulsory status for English would give a distinct advantage to an elite that comes from a bilingual cultural context. Besides, at a time when there is wide regional disparity in the distribution of teachers and instructional resources it seems doubly unfair to make English a compulsory examination subject.

English and Sinhala are non-cognate languages. The task of TESL is further complicated by the existence of many fundamental differences in the two languages. In the sound system, the vowel /c/ and the consonant /f/ have no mother tongue equivalents. Sri Lankan learners begin by substituting /o/ and /p/ respectively.

But once the new sounds are learned hyper-correction sets in and learners interchange the two sounds. Thereby, they undermine the intelligibility of words 'hall' and 'hole', and 'fan' and 'pan'. Furthermore, local learners fail to distinguish /v/ and /w/. For both sounds they

substitute a labial /v/. In the grammatical system, the subject/verb/object word order of English (Sinhala has a s/o/v/ word order) the relative clause, prepositions articles and the existence of two tense forms, simple and continuous, create problems due to the absence of parallel forms in the first language.

Many sociolinguistic issues also afflict the programme. Let us take the question of attitudes. It is a proved contention that colonial rule generates a reaction against the colonial culture and those who represent it in the indigenous population (Wriggins, 1960: 463). Although most people realize the instrumental value of English there is still resistance to a language that is associated with colonial bondage and is today the language of a Westernized social elite. Even today the attitude that English is the weapon of the rich against the poor prevails among many students. At university lectures when readings from English text books are assigned for certain courses, students overtly exhibit deep resentment by referring to English in their campus jargon as "kaduwa" (sword) symbolically expressive of the menacing power it yields (Wickramasuriya, 1974: 5). The existence of negative attitudes towards the target language, the target culture and community may be one reason why students, otherwise competent, reveal such low attainment in English. Lambert et al., in a study of second language acquisition, have stressed the importance of social-psychological factors in second language acquisition. They say that the learner's "... motivation to learn is determined by his attitudes and by his orientation toward learning a second language" (Lambert et al. 1968: 473).

In Sri Lanka today many people lament the fact that standards of English have fallen deplorably since the 'old days'. What they fail to understand is that today the sociology of the learner and the social climate in which the language is learnt has changed. Learners no longer belong to the old metropolitan upper-crust that adopted English as a virtual 'mother tongue'. They learnt English at a time when the target language and culture were dominant. Their motives for learning the language were 'instrumental', i.e. for utilitarian purposes, as well as 'integrative', i.e. for assimilating the target culture. The desire to be on the right side of power, prestige and influence would have acted as a tremendous impetus to second language acquisition.

Today, the motivation for learning English in Sri Lanka is mainly 'instrumental'. Lambert's Montreal study seems to indicate that this leads to less learning (Lambert et al. 1968). The need for English in Sri Lanka though vital, is limited in scope and does not involve the entire population. Many students from rural and under-privileged backgrounds reject English right from the start as being something that they will never make use of in their lives. The English teacher in such a community can therefore expect zero results. The learners are economically so deprived that they do not even aspire for higher education and consequently will not

enter a profession where a knowledge of English will be a pre-requisite. However, English still being a status symbol in Sri Lanka, all these students will pick up a few words of English which they will freely use in their monolingual speech. Sri Lankan learners of English seem to acquire only that amount of English which they need for the specific role that they play in society (Day, 1978: 19).

This lack of relevance in the ESL programme for a vast majority of learners, to my mind seems to be one of the fundamental causes for its failure. The national language is quite sufficient for them to function adequately at their own level in society. Therefore, they do not see the purpose of learning a second language.

Even in the best of times, English was never an all-purpose language in Sri Lanka. There is a notable difference between the export of English to India and Sri Lanka and the export of English to other British colonies like New Zealand and the West Indies. In the latter countries English came to be used by the entire population and for all purposes served by a language. Thus the language was adapted to the culture and daily life of the people. This never took place in India and Sri Lanka. The local religions, kinship systems, meals, topography, fauna and flora remain nameless in English. The rural child will find no 'congruence' (Schumann, 1976) between his culture and that of the target language. Schumann concludes that this retards second language acquisition. Especially to the young learner who cannot think in terms of a second culture this will be a hindrance.

It is unfortunate, but true that English is still a status symbol in Sri Lanka and serves as a social barrier. Consequently, the social climate of the English class is quite different from that of any other class. It brings out the worst inhibitions in the student. The student feels no psychological or climate safety to express his feelings. He is unwilling to make mistakes because he might reveal his social background by doing so. Although most students wish to learn to speak English, this is the very skill they are unwilling to practise in the classroom. We inhibit the learner further when we apply the old standards of correctness handed down to us by our former colonial masters. As suggested for India by Kachru (1976: 222-239) and Khubchandani (1976: 21-29) and for Malaysia and Singapore by Llamzon (1976: 72-74), the time has come to make Sri Lankan standard English the basis of our ESL programme. If our aim is the wider diffusion of English then we should get rid our snobbish attitudes towards English speech and usage.

There is today a new resurgence of English in Sri Lanka, a widespread awareness of its instrumental value. A new generation of learners is aspiring to get a working knowledge of English in order to secure employment in the Middle East and in the rapidly developing tourist sector at home. What is now needed is a change of heart in our ESL programme, a viable approach and curriculum which will take into consideration this new learner and his needs.

REFERENCES

1. DAY, Richard R. 1978. Can Standard English be taught?, an unpublished paper. Hawaii.
2. DE SILVA, A.B.C. 1977. ESOL: The State of the Art. East — West Culture Learning Institute, Honolulu, Hawaii.
3. DE SOUZA, Doric. 1969. The Teaching of English, 1-8. *The Ceylon Observer* (April) Lake House, Colombo.
4. ———— 1978, Targets and Standards. *Socio-Economic and other Factors Affecting the Teaching of English in Sri Lanka*, Pocket book 3, Sri Lanka Foundation Institute, Colombo.
5. KACHRU, Braj. 1976. Models of English for the third world: white man's linguistic burden or language pragmatics? *TESOL Quarterly* 10, 2, 221-239.
6. KHUBCHANDANI, L.M. 1976. English as a contact language in S. Asia. *RELC Journal* 7, 1, 21-27.
7. LAMBERT, W. E. et al. 1968. A case study of the roles of attitudes and motivations in second language learning. *Readings in the Sociology of Language*, J. A. Fishman (ed.) The Hague, Montow.
8. LLAMZON, Theodoro. Rev. of *The English of Singapore and Malaysia.* By R. K. Tongul, *RELC Journal* 7, 1, 1976, 72-74.
9. RIVERS, Wilga M. and Mary S. Temperly. 1978. *A Practical Guide to the Teaching of English*. New York. Oxford University Press.
10. SCHUMANN, J. H. 1976. Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning* 26, 1, 136-143.
11. The Report of the Committee of inquiry into the teaching of English in the schools of Sri Lanka (mimeographed Report, Colombo 1973).
12. WALATARA, D. 1978. Socio-economic factors. *Socio-Economic and other Factors Affecting the Teaching of English in Sri Lanka.* Pocket book 3, Sri Lanka Foundation Institute, Colombo.
13. WICKRAMASURIYA, Chitra. 1974. The challenge of English in Sri Lanka, *The New Era — the journal of the World Education Fellowship* 55, 1, 3-7.
14. WRIGGINS, W. H. 1960. *Ceylon: Dilemmas of a New Nation.* Princeton, New Jersey. Princeton University Press.

LÍGIA FONSECA FERREIRA

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E IDENTIDADE CULTURAL

1.º Prêmio
Categoria Nacional
Concurso Internacional do Instituto de Idiomas Yázigi, sob o tema "O ensino de línguas estrangeiras e identidade cultural".

"Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância".

P. FREIRE

O ensino de línguas estrangeiras exige hoje em dia uma tônica de discussão que transcenda o debate em torno da escolha deste ou daquele *"método"* em função de sua eficácia, para abrir-se sobre uma ampla perspectiva educacional e antropológico-cultural que dê conta da real função, ou do sentido que se deve atribuir ao ensino de um idioma estrangeiro, dentro de um sistema de educação específico guardadas suas idiossincrasias.

O que há muito se percebe e vinha se calando na garganta dos inúmeros profissionais atuantes nesta área era que a língua estrangeira surgia como um dado estranho e quase que puramente inutilizável, tal a maneira como vinha sendo administrada nas mais diferentes instâncias de aprendizagem segundo a organização da educação brasileira, a ponto de algumas delas, como o francês e o espanhol, virem a ser praticamente banidas do currículo das escolas de todo o país. Mas, o que restou cumpre por sua vez algum objetivo? E, nesse caso, como se definiria este objetivo? Pensando-se na parte mais interessada na questão, quais os resultados ou conseqüências resultantes para o aluno? A didática de língua estrangeira no Brasil vê-se fadada ao fracasso?

Estas perguntas, antes de nos levarem a alguma resposta definitiva e satisfatória, permitem-nos muito mais proceder à análise de alguns aspectos colocados pela problemática do ensino de línguas em geral e, devemos acentuar, nos países do Terceiro Mundo.

Atualmente, seria de uma ingenuidade imperdoável deixar de pensar criticamente os modelos pedagógicos adotados até então nos países-alvo, modelos estes chegados de fora, lá concebidos na ignorância quase total da realidade em que deveriam inserir-se ou, então, imaginados em uma praxis universal, cuja principal ressalva residiria numa imagem completamente velada, ou ignorada, do seu público destinatário.

Assim como o Terceiro Mundo debate-se em torno de questões que esclareçam sua posição na transferência de tecnologias que acabam por acentuar também a dependência cultural, por que não pensar amplamente as conseqüências culturais em diversos níveis da importação de modelos pedagógicos?

Lembramos que qualquer tipo de pedagogia vinda de fora carreia toda uma ideologia prenhe de sistemas de idéias e valores próprios da sociedade onde foi concebida, uma certa maneira de encarar o próprio ato didático que, sem dúvida, é passível de muitas diferenciações na passagem de uma cultura a outra. Acresce-se também o fato de serem propostos instrumentos e conteúdos de validade discutível, quando aplicados num sistema educacional e cultural determinados além de uma falsa idéia, ou pelo menos, uma idéia deturpada, das necessidades longínquas — não só no espaço, mas quem sabe até num tempo histórico — aos quais esta pedagogia julga estar respondendo, já que a análise das mesmas pode nem sempre traduzir as reais demandas do público a que se destina.

O quadro acima exposto nos leva a aquiescer diante da constatação de que a imposição de didáticas de língua provenientes de países da Europa Ocidental como dos EUA, podem acarretar sérios danos culturais, se não respeitadas as características e tradições dos países que as recebem.

Chegamos, assim, a um ponto capital, ou seja, o papel que deve representar o idioma estrangeiro em nosso contexto educacional. Um primeiro sentido que se lhe possa atribuir será o de jamais distanciá-lo, aos olhos do aluno, de uma reflexão crítica com relação à cultura estrangeira, assim como propiciar um instrumento que faça este mesmo aluno pensar sua própria cultura. Ao mesmo tempo, a metodologia adotada deverá ancorar-se na realidade existencial do aluno, de suas experiências e conhecimento prévio do mundo que o acompanham no seu dia-a-dia em classe.

Esta postura, que rejeita os modelos apresentados pelos variados métodos como parâmetro de imitação ou identificação, visa à preservação da identidade cultural do aluno, em que novos padrões culturais com os quais é confrontado virão não subestimar, mas enriquecer os seus próprios.

Pensando-se neste propósito, um primeiro passo nos parece de suma importância para que as transformações necessárias sejam efetivamente, e sem tardar, postas em prática: rever a formação didático-pedagógica do professor a fim de libertá-lo de certos vícios que toda uma orientação, isenta de questionamentos que ora fazemos, ajudou a criar; ou ainda, permitindo-nos a expressão corriqueira, "mudar a cabeça" no sentido de que sejam eles, os professores de língua estrangeira, os primeiros a lograr a firme consciência do seu papel não como meros técnicos e recitadores de manuais, mas principalmente como educadores.

Esta nova formação exigiria uma postura crítica e uma participação ativa e fundamental na seleção e adoção dos conteúdos que pretende veicular, atentando para as formas como pode se articular a aprendizagem da língua estrangeira com as outras esferas do conhecimento. Com relação a isso, fica clara, por exemplo, a integração que deve se levar a cabo entre língua materna e língua estrangeira.

Professor e metodologia utilizada colocam-se desta forma numa relação intrínseca, visto que é o primeiro quem a virtualiza. É ele o canal; cabe-lhe, pois, considerável dose de responsabilidade.

Quando dizemos "mudar a cabeça", pensamos, sim, numa certa forma de "politização", sem que isto represente para nós e aos demais professores estrangeiros uma negação ou atitude hostilizante com relação a culturas que, por certo, encarnaram mitos e que mereceram nossa ardorosa admiração. Criticamos apenas os que, vítimas de uma ausência completa de indagações, esquecem seu contexto de atuação assim como o contexto dos seres que se encontram a seu encargo.

Respeitar a identidade cultural do aluno pode implicar, numa primeira instância, em não apresentar uma visão idealizada dos países de origem, o que geralmente incorre numa supervalorização de suas civilizações, contribuindo em certos casos para estimular um crônico complexo de inferioridade dos países do Terceiro Mundo. Incumbe ao professor conscientizar-se, e posteriormente, conscientizar seus alunos da existência das peculiaridades de cada cultura, da relativização de cada uma dela., e de que pesadas nos pratos da balança, nenhuma "cultura" pesa mais do que a outra, pois não é lícito estabelecer-se uma divisão entre países com uma "super-cultura" e países "sem cultura".

Para tanto, uma das "démarches" que aconselhamos é a de se resssaltarem aspectos contrastivos entre as culturas envolvidas. Vemos com tristeza o banimento das línguas estrangeiras do currículo escolar brasileiro, no qual encontramos praticamente uma só opção que, então, a nosso ver, resvala por dois descaminhos: uma eficácia questionável, que num balanço geral apresenta um saldo muito maior de insucessos e objetivos frustrados, por outro lado acirrando uma presença monolítica, portanto unilateral de uma cultura estrangeira. Uma proposta intercultural, sem imposição de qualquer espécie, configuraria a possibilidade de se diversificarem pontos de vista, o que incontestavelmente constitui fatos de enriquecimento.

Quanto às metodologias adotadas — e aqui desejamos que se avaliem sempre criticamente os "pacotes" de métodos e manuais elaborados fora e despejados em nossas mãos — acreditamos que soluções poderão ser encontradas se o ponto de partida para a construção das mesmas for a análise das necessidades do público em vista e suas características, de modo a não ignorar-lhe o contexto sócio-econômico-cultural-educativo onde se insere, sua própria expectativa quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira, das demais disciplinas e — por que não? — da própria instituição que freqüenta. Mais uma vez, tratar-se-á de colocar estas questões junto ao aluno, guiando-os em suas reflexões, apresentando-lhe dados que possam bem dirigi-lo a suas conclusões.

Os instrumentos de trabalho surgiriam, desta forma, da consideração dos pontos levantados acima, assim como de uma avaliação das condições materiais, humanas e de tempo disponível para que um curso seja ministrado, tendo-se em mira levar a cabo os objetivos fixados. Estes comportam as decisões ao nível das prioridades escolhidas, já que, como se constata de ano para ano, as condições oferecidas ao ensino de uma língua estrangeira nos 1.º e 2.º graus, por exemplo, transformam em mera utopia o desejo de se desenvolverem as quatro competências: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita. Além do mais, eleger uma ou duas delas significa concentrar trabalho, oferecendo ao aluno a possibilidade de poder verdadeiramente "aprender" alguma coisa, sem que a aula de língua estrangeira deixe como únicas lembranças um trauma de "incompetência" ou a sensação de um aprendizado inútil e infrutífero.

Acrescentamos que podem resultar interessantes os trabalhos metodológicos empreendidos no país ao qual se destina o ensino da língua estrangeira, por professores que atuem nesta área e cientes da política educacional em questão, dos lapsos desta política e das necessidades gerais dos alunos, e por colaboradores estrangeiros, cuja contribuição se molde a uma situação específica e suas injunções. Neste sentido, defendemos uma metodologia brasileira para o ensino de línguas.

Nenhum discurso nasce sozinho. Portanto, realizar este trabalho torna-se tanto mais gratificante por unirmos nossas inquietação e desejo de contribuir o quanto for possível para que, de tantas idéias, algo de bastante palpável e construtivo venha surgir. O tema proposto por este concurso internacional, assim como a realização do I Simpósio de Professores de Línguas Estrangeiras promovido pelo Instituto de Idiomas Yázigi trazem à baila uma discussão pedagógico-metodológica das mais importantes e abrangentes. O professor de língua estrangeira não mais se conforma ao isolamento de seu próprio papel e do papel de sua disciplina e está consciente de sua participação na educação brasileira.

Refletir e conscientizar, levam a uma maior afirmação das raízes nacionais.

BIBLIOGRAFIA

DEBYSER, F. — "Pédagogies venues d'ailleurs" — In: Le Français dans le monde, n.º 170, 1982, pp. 25-27.

FREIRE, P. — *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, Paz e Terra, 1975.

GUSDORF, G. — *Professores, para quê?* Lisboa, Livraria Morais Ed., 1967.

NGABIRA ME-BIRABONEYE

ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ET IDENTITÉ CULTURELLE

Premier Prix
Categorie Internationale
Concours de l'Institut de Langues Yázigi sur le thème "Enseignement des Langues Etrangères et Identité Culturelle"

Nous nous proposons dans ce travail de répondre d'abord à la question suivante: comment peut-on apprendre une langue étrangère sans nuire un patrimoine culturel des apprenants et dans une perspective de développement des cultures nationales?

Ensuite, nous nous pencherons sur le délicat problème de la définition des objectifs et de l'élaboration des curricula. Nous proposerons une méthodologie et insisterons également sur la nécessité de faciliter l'adaptation des contenus et des méthodes aux réalités socio-culturelles des pays en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement des langues vivantes, en particulier le Français.

Pour alimenter notre réflexion, nous parlerons de l'expérience burundaise en matière de production de manuels scolaires dans l'enseignement primaire.

L'apprentissage des langues étrangères et le statut des apprenants

Comme la pédagogie moderne met l'accent sur l'apprenant et non sur la méthode uniquement, nous nous proposons de voir dans les lignes qui suivent comment l'apprentissage des langues étrangères peut ou ne peut pas nuire au patrimoine culturel des apprenants.

L'histoire moderne nous montre qu'il existe deux catégories d'apprenants des langues étrangères.

D'une part, il y a des ressortissants des pays industrialisés d'Europe et d'Amérique du Nord. Ceux-ci, dans une large mesure, n'ont pas connu la colonisation, c.à.d. la torture, la chicote et l'humiliation quotidienne des années durant. Même ceux qui l'ont été un moment de leur vie nationale

(par exemple la Belgique colonisée par les Pays-Bas) l'ont presque oublié. (En effet ces deux pays sont membres du Benelux et du Marché Commun). Alors, les ressortissants de ces pays développés apprenent les langues étrangères, sans complexe, sans nuire à leur héritage ancestral et aux apports de leur technologie. Ils apprenent pour répondre à leur besoin de communication (car c'est le but premier de toute langue vivante), ou pour des raisons professionnelles et de satisfaction intellectuelle.

D'autre part, il y a des apprenants, anciens peuples colonisés, qui apprenent surtout les langues de leurs anciens maîtres. (Qui du portugais, qui de l'anglais, qui de l'espagnol, qui du français). Ces gens sont en général les ressortissants des pays du Tiers-Monde. (Amérique Latine, Asie, Afrique).

Nous allons nous intéresser à cette deuxième catégorie. Parce que nous la connaissons mieux.

Discours colonial et pays en développement

Dans l'ensemble des pays du Tiers-Monde colonisé, la politique en matière d'éducation visait à former un petit groupe d'individus, appelés "élite", des colonisés à l'image du maître, le colon, et dont la mission était de seconder le colon dans son entreprise de "civilisation". Naturellement, les programmes scolaires étaient conçus pour cette "élite" et ne répondaient nullement aux besoins des "indigènes", essentiellement analphabètes. Dans ce contexte, les langues des colonisés étaient considérés comme des "dialectes primitifs". Raison pour laquelle, elles devaient être négligées: à titre d'exemple, ce décret d'un des pays colonisateurs du continent africain: "L'enseignement doit être donné exclusivement en Langue Française. L'emploi des idiomes indigènes est interdit". Cette priamuté des langues européennes s'est fait sentir dans tous les pays colonisés jusqu'au jour où ils se réveillent de leur léthargie et revendiquent leurs droits. Voyons ce qui s'est passé en Afrique.

Lutte des peuples d'Afrique

> "Sans *Indépendance* il n'y a pas d'hommes libres et sans liberté il n'y a pas de dignité". (P. E. LUMUMBA).

Vers les années soixante, on assiste à un déclin du colonialisme en Afrique. Ici et là, la lutte héroïque des peuples opprimés est engagée. Ils veulent reconquérir à tout prix leur liberté et leur dignité longtemps mises en veilleuse par la colonisation. Certains Etats, après leur accession à l'indépendance, donnèrent aux "dialectes" d'hier le statut de langue. Des pays comme le Burundi chantèrent leur hymne national dans leur langue. Ce fut les cas pour plusieurs pays africains. Ces nouvelles nations affranchies de domination politique, désiraient affirmer leur indépendance linguistique. Certaines d'entre elles choisient une des langues nationales comme langue officielle pour briser le "babélisme" linguistique et favoriser ainsi l'unification linguistique et partant, l'unité nationale.

A titre exemplatif, nous citerons le Kirundi (Burundi), le Kinyarwanda (Rwanda), le Kiswahili (Tanzanie), le Sanga (Rép. centrafricaine) et le Somali (Somalie).(1)

Il faudrait souligner ici l'effort gigantesque entrepris par le Zaïre sur le plan linguistique. Parmi les 600 langues(2) locales correspondant généralement au nombre d'ethnies, le Zaïre a opté pour quatre langues à vocation nationale: le Kiswahili, le Kikongo, le Ciluba et le Lingala. Quant au choix d'une langue nationale unique, le débat reste encore ouvert.

Mais dans le domaine scolaire, il devenait difficile au lendemain des Indépendances, d'effacer d'un trait l'héritage colonial linguistique. C'est ainsi que dans le cas précis de l'Afrique francophone, le français continua d'être le véhicule de l'enseignement depuis l'école primaire jusqu'à l'Université. Mais depuis quelques années, certains pays se sont rendu compte des limites d'un tel enseignement surtout à l'enseignement primaire et ont entrepris des réformes. D'ailleurs le mode du système scolaire issu de la pédagogie moderne plaide pour une éducation intégrale. Elle prépare l'individu grâce à l'étude du milieu, à occuper une place qui lui revient dans la famille, voire dans toute la société. Mais cet individu, peut-il y arriver sans recourir à sa langue? Et SAKILIBA de prendre position dans un des numéros de *Présence Africaine:* "Tant que l'Afrique demeure assujettie au colonialisme européen, le travail de remodelage, de transformation et d'adaptation de ses langues à l'expression du monde moderne est freiné, jugulé, asphyxié".

C'est donc du point de vue linguistique et pédagogique que nous entreprenons d'écrire sur l'identité culturelle de l'Afrique. Nous allons voir, et éventuellement montrer, les possibilités que présente une langue africaine telle que le Kirundi (Burundi) pour véhiculer les connaissances. Nous nous interrogerons également sur la place que doit occuper le français dans une Afrique francophone qui prône l'identité culturelle. Dans quelle mesure le Kirundi peut-il véhiculer le savoir? En d'autres termes, le discours burundais existe-t-il et remplit-il les conditions exigées pour porter tout message, pour véhiculer une culture et faciliter l'expression du "locuteur — auditeur" dans n'importe quelle situation de communication? Avant de répondre à ces questions, voyons d'abord ce que l'on entend par le terme "discours".

Les emplois de ce terme, en linguistique, sont difficiles à préciser. Le problème d'analyser le "discours" remonte aux années cinquante. Les écoles structuralistes s'affrontent. Le "distributionnalisme" américain s'oppose au "fonctionnalisme" européen. Voici comment Emile BENVENISTE(3) nous définit du point de vue du fonctionnalisme, le terme "discours":

(1) Signalons cependant que parmi les pays cités, seuls le Burundi et le Rwanda ont exclusivement une langue unique, cas rare en Afrique Sub-Saharienne.
(2) Estimation du professeur Zaïrois Mufuta Kabemba.
(3) Emile BENVENISTE, *Problèmes de Linguistique Générale I*, Gallimard, Paris, 1966. Chapitre XIX, p. 242.

"Il faut entendre discours dans sa plus large extension, toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, chez le premier l'intention d'influencer d'autre en quelque manière. C'est d'abord la diversité des discours oraux de toute nature et de tout niveau, de la conversation triviale à la harangue la plus ornée. Mais c'est aussi la masse des écrits qui reproduisent les mémoires, théâtres, ouvrages, didactiques, bref, tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne (...)".

Dans ce cas précis, nous dirons que le discours burundais existe bel et bien. Que c'est l'acte dynamique de communication d'un "locuteur-auditeur" burundais dans une situation déterminée. Le Kirundi, vu sous ce angle, est une langue à partir de laquelle on peut exprimer différents discours: philosophique, politique, didactique, scientifique... Cette langue porte la sagesse de tout un peuple et son histoire. Compte tenu de ces arguments, l'enfant africain à l'instar de l'enfant burundais, peut étudier dans la langue de son pays l'histoire nationale, la littérature orale traditionnelle (énigmes, contes, proverbes...), les sciences naturelles... Les termes d'ordre scientifique et d'ordre technique n'existant pas dans la langue, ils peuvent être crées par néologie(4) soit par formation récente ou par emprunt.

Donc, l'utilisation des langues africaines à l'école primaire, est sur le plan pédagogique la méthode la plus efficace. Elle facilite à l'enfant un effort d'assimilation du discours dans lequel il veut accéder.

Par exemple, la mathématique et les sciences naturelles véhiculées par le biais des langues africaines facilitent l'acquisition des matières aux enfants qui s'ouvrent au savoir moderne. Tandis que l'utilisation d'une langue étrangère impose à l'enfant un double effort: l'apprentissage d'abord de la langue dans laquelle le savoir est dispensé et en même temps, la compréhension et l'assimilation des connaissances dans cette langue non maîtrisée.

En effet, la langue non comprise des masses, non parlée en famille surtout dans les zones rurales, et dépit de son rayonnement et de sa civilisation dans le monde entier, constitue une barrière entre les populations et les sciences modernes. En un mot et pour tout dire, elle bloque le développement et la voie vers le modernisme.

Mais prôner l'enseignement en Kirundi, en Kiswahili ou dans n'importe quelle langue africaine, et partant, affirmer l'identité culturelle des peuples d'Afrique donne-t-il l'occasion d'éliminer le Français, l'Anglais... dans l'enseignement.

Dans un cas précis, quelle est la place du Français dans l'Afrique francophone qui aspire à «l'authenticité»?

Ces questions nous amènent à une «nouvelle vision de la langue française» en Afrique, comme dirait Pierre MAKUTA-MBOUKOU.

Avant le parler de cette «nouvelle vision» quelle était l'ancienne?

(4) La néologie, d'après Jean DUBOIS, est le processus de formation de nouvelles unités lexicales.

Place du français en Afrique Francophone.

Anciennes et nouvelles visions de la langue française

Historiquement, le français est une langue au service du colonialisme qui éclipse de ce fait, les langues africaines. C'est un «instrument de domination». Par conséquent, les langues africaines sont méprisées. Mais aujourd'hui, les pays africains francophones sont indépendants. C'est le moment de réhabiliter les langues africaines et de situer le français par rapport à celles-ci. Pour que le «français se répande valablement dans une Afrique noire qui aspire à juste titre à des langues nationales officielles, il faut d'abord lui restituer son vrai visage avec toutes ses facettes» affirme MAKOUTA-MBOUKOU.(5)

Quelles sont ces facettes? Le linguiste congolais J. P. MAKOUTA-MBOUKOU en distingue quatre:

— Le Français: une langue étrangère

— Le Français: une langue nécessaire

— Le Français: une œuvre d'art

— Le Français: un message.

A partir de ces quatre facettes, nous allons donner notre libre commentaire.

Le Français: une langue étrangère

Pendant l'époque coloniale, l'enseignement dispensé en français n'a pas étanché la soif des africains. Tous les besoins du noir: culturel et linguistique entre autres n'étaient pas satisfaits. Pourquoi? Le Noir a sa façon de concevoir le monde et son système de valeur. Ce qui explique pourquoi les civilisations africaines diffèrent complètement de celles d'Europe. Donc, aux yeux des Africains intègres, le français est une langue étrangère et doit être traitée comme telle.

«Tous ceux, à quelque bord qu'ils appartiennent, qui persévèrent à penser et à prêcher que la langue française n'est pas une langue étrangère, sont des démagogues» dit MAKOUTA-MBOUKOU. Comment d'ailleurs le français ne peut-il pas être une langue étrangère, alors qu'il n'appartient pas à une même famille que les langues bantu, par exemple?

Si entre le français et le roumain ou le portugais, il y a une différence, pourquoi n'y en aurait-il pas une entre le français et les langues bantu séparés par des milliers de kilomètres? Ils appartiennent à deux continents différents.

(5) Dans son livre intitulé *Le Français en Afrique Noire*, (Coll. Etudes) Paris-Bruxelles-Montréal, 1973.

Le Français: une langue nécessaire

C'est une langue de communication qui permet aux africains d'entrer en contact aussi bien sur le plan bilatéral que continental (O.U.A.). C'est une langue qui permet aux pays africains d'entrer en contact avec les pays du monde entier notamment dans les tribunes internationales (ONU, CEE, LA HAYE...). Il permet aux «intellectuels» d'étudier, de s'informer sur l'évolution des recherches scientifiques et technologiques dans le monde. Certains pays africains l'utilisent comme langue officielle et en même temps langue de l'unité nationale, suite au «plurilinguisme» de ces pays. Triste réalité!

(Nous avons déjà vu (cfr. supra) que moins de dix pays africains au sud du Sahara ont une langue nationale unique).

Bref, le français est un instrument d'ouverture sur le monde, un facteur de rapprochement entre les peuples. D'ailleurs nous sommes obligés de l'utiliser comme d'autres peuples en d'autres temps et lieux ont dû connaître le latin et le grec à cause de leurs rayonnements et suivant l'idéologie et la philosophie dominantes de l'époque.

Le français: une langue oeuvre d'art

La littérature française au cours des siècles le témoigne. Du reste, toute langue manifeste une recherche artistique évidente. (Cfr. les différents artistes: conteurs, poètes, orateurs, qui se retrouvent dans toutes les sociétés).

Le français: un message

MAKOUTA-MBOUKOU nous dit qu'il nous apporte un message de liberté et de tolérance. Oui, mais... Liberté, oui, parce que les dirigeants africains se sont exprimés dans cette langue pour revendiquer les droits de leurs peuples; le français a servi les chantres de la Négritude dans la défence des valeurs culturelles de l'Afrique et les écrivains de talent tels que le Zaïrois V. Y. MUDIMBE se sont faits remarquer.

Tolérance! Ah! Ah! A condition peut-être d'en soustraire le discours colonial et que ceux qui ont pour langue maternelle le français (France, Canada, Belgique, Suisse) révisent leurs opinions sur les langues africaines. Qu'ils veuillent bien être polyglottes sans discriminer les langues car comme le dit N'DIAYE Souleymane(6): «On pense que l'individu qui parle plusieurs langues possède plusieurs schèmas de pensée et est, en principe, prédisposé à la tolérance parce qu'ayant le moyen d'explorer le psychisme des autres peuples».

Nous venons de voir que la promotion des langues africaines est indiscutable, indispensable et d'une nécessité absolue pour l'affirmation de

(6) Ancien Conseiller Technique Principal de l'UNESCO au Burundi in La Méthode "Pour Apprendre le Français", contenu — exercices, Bujumbura, 1981, p. 4.

notre dignité et que le français, langue étrangère, est une langue de communication et d'enseignement sous un nouveau visage opposé à l'esprit du célèbre «nos ancêtres les gaulois» que clamaient, malgré eux, les écoliers de l'époque coloniale.

Pour une redéfinition des finalités de l'enseignement du français, langue étrangère en Afrique francophone

Mais pour qu'une entreprise de rénovation pédagogique en matière d'apprentissage puisse réussir, ne faudrait-il pas définir clairement les finalités éducatives et les objectifs pédagogiques, élaborer les curricula ou programmes d'enseignement et les techniques d'évaluation pour mieux répondre aux besoins des apprenants?

C'est ce que nous allons tenter d'étudier dans les lignes qui suivent. En effet, «l'organisation de tout système éducationnel ou de formation implique que l'on prenne des décisions concernant les savoirs, les savoir-faire et le savoir-être que les apprenants doivent acquérir. De ces décisions découle la mise au point des processus d'enseignement, d'aides pédagogiques (matériel didactique, manuels...) et fréquemment de nouvelles stratégies de formation ou de perfectionnement des enseignants ou des formateurs. Il convient, en outre de déterminer les contenus, les rôles et les procédures de l'évaluation de l'efficacité de l'éducation".(7)

NECESSITE DE DEFINIR LE STATUT DE TOUTE LANGUE VIVANTE

Avant d'enseigner une langue, peu importe dans quel pays, il faut définir son statut sur le plan national. En d'autres termes, il faut répondre au préalable aux questions d'ordre politique, qui sous-tendent cet apprentissage: quel rôle veut-on que cette langue joue pour la formation de la personnalité de chaque citoyen pour l'affirmation de son identité culturelle et pour le développement de sa communauté? Cette langue est-elle une langue nationale? Est-elle officielle? Si c'est une langue nationale dans un pays «plurilingue», quelle est sa place par rapport aux autres langues (locales ou régionales)?

Si c'est une langue étrangère, quel est son statut, sa place par rapport à la (aux) langue (s) du pays?

En un mot, définir le statut d'une langue revient, sur le plan politique, à lever les ambiguïtés aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan du développement intégral de chaque nation.

(7) Christiane STRAUVEN, LPE 82-03-27, Liège in "Les objectifs éducationnels en formation initiale et continue", 1982, p. 2.

FINALITES DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE EN AFRIQUE FRANCOPHONE

«Le français est une langue étrangère»(8)

Pendant toute la période coloniale, la langue française a été enseignée, par exemple, aux enfants zaïrois telle qu'elle était enseignée en Belgique comme si ces enfants de ces deux pays avaient une même langue maternelle, vivaient dans le même milieu et partageaient une même culture. Maintenant pour les pays indépendants et qui n'ont plus de complexes pour promouvoir leur (s) langue (s), il faut établir sans complaisance les finalités de la langue française par rapport à ces langues.

Qui doit définir ces finalités?

Les finalités et le statut d'une langue étrangère sont définis par les hommes politiques d'un pays déterminé. Mais pour y arriver, ils doivent d'abord analyser le système économique en vigueur, ensuite le système de valeurs positives de la société, enfin l'idéologie dominante dans ce pays. «... Aussi longtemps que ces valeurs ne sont pas reconnues, explicitées, défendues, mises en question aussi, l'ambiguïté (volontaire ou non) grève le processus éducatif».(9)

Il appartient à chaque pays de fixer les objectifs généraux de l'éducation, et de les confier ensuite aux techniciens pour les traduire en objectifs pédagogiques observables et mesurables.

Un voeu pieux.

Cependant comme chaque citoyen a le pouvoir de consultation et en tenant compte de notre expérience en tant que professeur de français, nous croyons être capable de proposer ce que pourraient être les objectifs de finalité du français en Afrique francophone (dans les pays qui optent pour la promotion de leurs langues) à l'école élémentaire:

— Le français sera enseigné comme langue étrangère, mais complémentaire de la langue ou des langues nationales dans la connaissance du milieu environnant de l'enfant.

— Le français donnera aux apprenants la capacité de comprendre un message oral ou écrit, de s'exprimer oralement ou par écrit avec aisance dans la langue contemporaine.

— L'apprenant devra maîtriser d'une façon progressive les fonctionnements de la lecture-écriture en français facile, d'aujourd'hui et qui porte des phrases significatives.

(8) En effet, nous l'avons déjà souligné dans les pages qui précèdent. Nous y revenons pour mieux fixer la place qu'il faut pour le français à l'heure actuelle en Afrique.

(9) Viviane et Gilbert De LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*, P.U.F., 3e éd. Paris, 1978. p. 271.

— L'apprentissage du français devra rendre l'enfant capable de comprendre le message et les connaissances des autres disciplines tout au long de sa scolarité (primaire et au-delà).

— L'apprentissage du français devra rendre l'enfant capable de s'exprimer dans n'importe quelle situation de communication mise à sa portée.

DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES OBSERVABLES ET MESURABLES

Par manque d'espace, nous ne donnerons qu'un seul exemple de traduction d'objectif général en objectifs opérationnels.

OBJECTIF DE FINALITÉ: Rendre les enfants capables de s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans un français contemporain, simple et clair à la fin de l'école élémentaire.

Traduisons cet objectif en objectifs intermédiaires, pédagogiques mais peu explicites.

OBJECTIFS INTERMEDIAIRES :

— L'enfant doit être capable de s'exprimer oralement

— L'enfant doit être capable de s'exprimer par écrit

— L'enfant doit être capable de comprendre un message oral

— L'enfant doit être capable de comprendre un message écrit.

Parmi ces objectifs intermédiaires, prenons-en un et traduisons-le en plusieurs objectifs opérationnels.

OBJECTIF INTERMEDIAIRE :

L'enfant doit être capable de s'exprimer correctement par écrit.

OBJECTIFS OPERATIONNELS :

1. Maîtriser d'une façon implicite les notions normatives fondamentales du français, c'est-à-dire:

1.1. maîtriser l'orthographie d'usage

1.2. reconnaître la nature des mots

1.3. appliquer les règles d'accord

1.4. utiliser correctement la morphologie verbale

1.5. connaître la fonction des différents éléments d'une phrase de base.

2. Maîtriser le lexique de base
Il s'agit du français fondamental ler degré adapté à un pays déterminé (parce que les mots disponibles au petit français des années 50 ne le sont pas nécessairement au petit zaïrois de 1982).

— de certains mots du français fondamental 2e degré répondant mieux à la nuance de l'expression et des idées.

— du français répondant au contexte socio-culturel et technique de ce pays (ex. case, calebasse, mortier...)

A partir de ce lexique de base, l'apprenant va:

2.1. utiliser les mots dans les phrases simples

2.1.1. construire des phrases en utilisant des mots donnés

2.1.2. compléter une phrase lacunaire par un mot

2.1.3. remettre une suite de mots en ordre pour construire une phrase significative

2.2. accomplir des jeux de langage (mots croisés, chasser l'intrus, charades, anagrammes, recomposer les mots à partir de lettres...)

2.3. Regrouper des mots à partir d'un critère donné

2.3.1. trouver le synonyme, l'antonyme, l'homonyme d'un mot donné

2.3.2. identifier les mots dérivés d'une même racine

2.3.3. créer des mots dérivés d'une même racine

2.3.4. citer les mots de vocabulaire relatif à un thème choisi

2.4. Définir un terme de vocabulaire

2.4.1. selon le contexte où il se trouve son outil de référence

2.4.1.1. donner la définition précise d'un mot en fonction du contexte

ex.: faire peut signifier:

faire une maison	: construire
faire un trou	: creuser
faire un programme	: élaborer un programme
faire une lettre	: rédiger une lettre
faire un repas	: préparer un repas

2.4.2. selon le contexte où il se trouve avec outil de référence

2.4.2.1. repérer la signification d'un mot dans un ouvrage (dictionnaire, lexique)

2.4.2.2. parmi plusieurs synonymes ou définitions se rapportant à un terme, choisir la réponse la plus correcte

3. Rédiger correctement

3.1. Adapter le mode d'expression écrite en fonction du type de texte

3.1.1. varier le style suivant le contenu (description, narration)

3.1.2. varier le style suivant la personne à laquelle on s'adresse (respecter le niveau social du destinataire et certaines conventions du code).

3.2. Transformer une phrase donnée

3.2.1. phrase déclarative positive	phrase déclarative négative
3.2.2. phrase déclarative active	phrase déclarative passive
3.2.3. phrase déclarative	phrase interrogative
3.2.4. phrase déclarative	phrase impérative
3.2.5. discours	récit

3.2.6. enrichissement de la phrase (expansion, enchassement)

3.2.7. suppression d'éléments redondants (réduction)

3.3. Composer un texte libre

3.3.1. rédiger une lettre

3.3.2. composer une rédaction

3.3.3. rédiger un compte-rendu

3.3.4. résumer un texte.

POUR UNE APPROCHE METHODOLOGIQUE DYNAMIQUE

Dans les différents processus d'apprentissage de toute langue vivante comme le français, le professeur ou le concepteur de méthode doit tenir compte de cinq facteurs:

A. L'apprenant

B. Le contenu ou la matière à enseigner

C. Les manuels scolaires

D. L'enseignant ou l'animateur de la classe

E. Les techniques d'évaluation

Essayons de dégager leurs caractéristiques propres.

A. *L'APPRENANT*

Depuis les années 40, la confiance presque illimittée que les pédagogues ont accordée à la linguistique structurale et à la théorie behavioriste de SKINNER les a conduits à mettre l'accent sur la matière à enseigner, sur les exercices structuraux trop mécaniques et hors contexte et à oublier de centrer leur attention sur l'élève et sur leur devoir premier: «... le professeur n'est pas celui qui sait et transmet le savoir, il est d'abord celui qui cherche à degager ce que sait et veut savoir celui qu'il a en face de lui. Enseigner le latin à John, c'est sans doute connaître le latin, mais c'est surtout connaître John et savoir si John veut, à tel moment de son évolution, connaître le latin».([10])

Ces remarques du regretté Y. Châlon, nous montrent clairement qu'il faut tenir compte dans l'action d'apprentissage, des motivations et des besoins d'apprenants.

Apprentissage du français et motivation des élèves

Qu'entend-on par motivation?

«La motivation est l'élément le plus important dans l'enseignement des langues».([11])

Ces auteurs belges cités au bas de la page, disent qu'il y a trois sortes de motivations:

— Une «motivation intérieure «celle des personnes qui étudient pour le simple plaisir d'étudier, pour la satisfaction intérieure qu'ils retirent de cette activité de l'esprit».

(10) Yves CHALON, Pour une pédagogie sauvage in Mélanges, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, 1970, p. 3.

(11) Michael WEST cité par M. De GREVE et F. VAN PASSEL, *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, Nathan, Paris, Labor, Bruxelles, 1973 p. 142.

— Une «motivation extérieure» qui peut être soit «suscitée» soit «développée». En effet, «lorsque des amis de la maison, — ou certains amis —, parlent une langue différente de la langue familiale usuelle, l'enfant éprouvera, fût-ce inconsciemment, la nécessité d'apprendre cette langue étrangère. Cette langue, en effet, représentera pour lui un moyen précieux d'admission dans un groupe déterminé. Dans ce cas, le milieu commande la connaissance de cette langue étrangère en vue de ce qui est habituellement ressenti par l'enfant comme une promotion sociale, soit à cause des impératifs du milieu économique (...).

L'enfant s'attaquera avec d'autant plus d'énergie à l'étude de la langue étrangère qu'il ressentira, avec plus ou moins de force, le besoin de faire partie d'un nouveau groupe ou d'un nouveau milieu (...).(12)

C'est ce qui se passe en général dans nos pays où le français constitue un instrument de promotion (études supérieures, administration, occupation des postes importants). Mais ces auteurs affirment «qu'il peut également exister une motivation intérieure à rebours, en ce sens qu'un groupe ethnique ou un milieu quelconque, à propos d'une langue, fait des commentaires dénigrants (...)». Le discours colonial porte de tels préjugés à l'égard de nos langues, ce qui crée un mur opaque entre colonisateurs et colonisés parce que ceux-là ne voulaient pas apprendre les langues de ceux-ci, et parce que, comme le dit g. P. Voisin: «Nul ne peut apprendre une langue étrangère s'il éprouve à son égard défiance ou trop d'appréhension.(13)

Mais si dans l'un ou l'autre pays africain, on peut créer «cette motivation à rebours», dans les pays qui ont été colonisés par la Belgique (Zaïre, Burundi, Rwanda), il n'y a ni «défiance» ni «appréhension» à l'endroit de la langue française. Cependant ces pays luttent pour la promotion de leurs langues et cherchent la complémentarité que doit avoir la langue française par rapport à ces langues dans la marche vers le progrés.

«Une motivation didactique» qui relève de la didactique ou de la méthodologie

«En effet, des expériences récentes nous ont permis de constater jusqu'à quel point la motivation des élèves peut être suscitée par un cours et par une programmation qui tiennent compte non seulement des progrès linguistiques à réaliser, mais également des besoins des élèves auxquels ils sont destinés».(14)

D'où la nécessité de chercher comme prétexte d'apprentissage des thèmes puisés dans le milieu de l'enfant et qui évoquent des souvenirs, des réalités nationales et des «préoccupations immédiates des élèves».

(12) M. De GREVE et F. VAN PASSEL, O. C., pp. 143-144.
(13) J. P. VOISIN, "L'enseignement du français langue seconde" in Réponses n.° 1, mai 1981.
(14) M. De GREVE et F. VAN PASSEL, O. C., pp. 144-145.

Nous estimons que les deux dernières motivations sont les conditions préalables pour mener une action éducative positive en matière d'enseignement du français langue étrangère dans nos pays. Tout pédagogue doit tenir compte de ces motivations qui sont considérées «comme l'ensemble des mobiles et impulsions qui poussent un individu ou un groupe d'individus à agir ou qui les conduisent à avoir un comportement déterminé».(15) Ce qui nous amène à parler sur les besoins langagiers des apprenants:

«Le besoin est donc d'abord l'état d'une chose quelconque à laquelle manque ou pourrait manquer une détérmination nécessaire à l'usage que nous voulons en faire, par suite, et c'est devenu le sens propre, l'état d'un être à l'égard de ce qui lui manque pour accomplir ses propres fins».(16)

A titre d'exemple, les besoins en français des élèves burundais qui commencent à apprendre cette langue en 3ème année primaire seront ceux qui répondent à certaines situations auxquelles ils feront face:

— besoin de poursuivre des études secondaires et universitaires pour avoir une spécialisation dans un domaine donné pour les uns

— besoin pour ceux qui quittent trop tôt l'école, de répondre à certaines situations de vie socio-professionnelle:

  — Rédiger une lettre de demande d'emploi
  — Comprendre un communiqué-radio annonçant un emploi dans une société privée d'un étranger
  — Savoir remplir un chèque
  — Savoir remplir un formulaire de demande de prêt à la Caisse d'Epargne du Burundi
  — Rédiger un compte-rendu, un procès-verbal
  — Savoir répondre au téléphone aux clients...
  — Savoir faire une commande en bonne et due forme
  — Rédiger une publicité à envoyer au journal local le RENOUVEAU DU BURUNDI.

Certaines situations de la vie socio-culturelle et quotidienne:

  — Comprendre les indications posologiques des médicaments vendus dans les pharmacies avant de les prendre
    - combien de comprimés pour un enfant de x ans
    - à quelle période de la journée faut-il les prendre, etc...

(Dans un pays où 80% de la population est encore analphabète, l'enfant qui a été à l'école est un informateur privilégié au sein des membres de la collectivité)

(15) René RICHTERICH in Le Français dans le monde n.° 109, 1974.
(16) A. LALANDE, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, remarque de LACHELIER, P.U.F., Paris, 1951, p. 111.

— Etre capable de lire une affiche publicitaire

— Etre capable de comprendre un film, une pièce de théâtre en français

— Etre capable de comprendre des discours, des interviews qui passent sur les antennes de la Voix de la Révolution. En effet, l'élève se trouve dans une situation de bilinguisme.

— Etre capable de demander un renseignement auprès de quelqu'un qui ne connaît pas sa langue maternelle, etc...

B. *LE CONTENU:* Un exemple

L'Atelier de Français du Bureau d'Education Rurale au Burundi a conçu un profil théorique de sortie de l'élève à fin de l'école primaire:

> Au terme des 4 années de français à partir de la 3ème année jusqu'en 6ème, le profil de sortie établi en terme de contenu à faire passer dans la méthode «Pour apprendre le français» pourrait être le suivant:

a. *Le lexique:* celui-ci comprend trois parties

— Le français fondamental ler degré (environ 1200 mots) adapté au contexte socio-culturel burundais. Ce lexique sera relatif aux thèmes suivants: la maison, le repas, la famille, le corps, les vêtements, le commerce, les voyages, le travail, la pêche, le temps, l'hôpital, les termes agro-pastorales, la tradition burundaise».

— Certains mots, structures et expressions du français fondamental 2ème degré pour mieux répondre aux besoins de l'écrit des élèves dans la nuance des idées en tenant compte des thèmes choisis d'une part et que le français sera exclusivement langue d'enseignement dans le secondaire.

— Un lexique puisé dans la réalité burundaise, c'est-à-dire adapté aux besoins de diverses expressions: le vocabulaire scientifique et technique tiré dans le domaine agricole, sanitaire, énergétique, minier, transport, économique, commercial.

b. *La grammaire*

Si, pour le premier cycle du français (3e et 4e) la maîtrise de la grammaire du FF, correspondant surtout à l'usage du français a pu constituer un objectif valable, pour le second cycle (5e et 6e), l'atelier de français a pensé devoir emprunter à la grammaire du FF_2, plus élaborée,

des contenus qui permettent aux élèves d'acceder à une bonne pratique de la langue écrite et simple. Globalement, au sortir de la 6e primaire, l'élève devrait:

— connaître l'ensemble des articles (définis, indéfinis, partitifs)

— maîtriser les principales règles de formation du féminin et du pluriel des noms et des adjectifs

— savoir utiliser les pronoms personnels et construire les pronoms personnels compléments avec un verbe à l'indicatif ou à l'impératif

— connaître les démonstratifs, les possessifs et les indéfinis (adjectifs ou pronoms)

— connaître les noms de nombres

— savoir exprimer la quantité, l'intensité, la comparaison et la limitation

— maîtriser les principales négations

— savoir construire les compléments d'objet et les principaux compléments circonstanciels (manière, moyen, cause, but, conséquence, concession, lieux, temps)

— savoir utiliser les subordonnées compétives par «que» et les circonstancielles

— savoir distinguer et exprimer les trois sortes de phrases conditionnelles

— savoir exprimer l'insistance, la coordination et l'opposition

— savoir interroger sur la personne et le nom (personne en position sujet ou objet)

— savoir interroger sur les circonstances

— savoir répondre à l'interrogation
En ce qui concerne le verbe, l'élève devrait savoir identifier et utiliser:

— le présent, le passé composé, l'imparfait et le futur de l'indicatif

— le plus-que-parfait et le futur antérieur

— le passé récent et le futur proche et le duratif (avec «être en train de»)

— le présent de l'impératif

— le présent du subjonctif

— le présent et le passé lère forme du conditionnel

C. *LES MANUELS SCOLAIRES: UNE EXPERIENCE BURUNDAISE*

«Au lendemain des Indépendences certains pays africains ont tenté de rénover et de démocratiser l'enseignement, particulièrement de la langue française. Les experiences qui avaient lieu en Europe à la même époque servirent naturellement de modèles et les premières méthodes d'enseignement du français langue étrangère adaptées à l'Afrique virent le jour, les unes furent conçues en France, les autres élaborées sur place par des Centres de Linguistique Appliquée ou des Instituts Pédagogiques Nationaux...»(17)

Au Burundi, c'est le Bureau d'Education Rurale qui est chargé, depuis 1973, de coordonner les activités de l'élaboration des curricula dont les caractéristiques sont de «faire mieux connaître à l'enfant les realités de son milieu, de l'aider à appréhender les problèmes de développement, de lui donner les habilités qui lui permettront de participer efficacement au sein de sa communauté originelle, à la lutte contre le sous-développement».(18) Aussi élabore-t-il des manuels scolaires destinés aux écoles primaires. Au sein de ce Bureau, l'Atelier de français élabore une méthode dite «POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS».

Etat actuel de la conception et de la pédagogie de cette méthode

Les documents suivants sont en service dans les écoles:
3ème année

a) *LIVRES DU MAITRE*

Langages: un document contenant les leçons 1 à 5
un document contenant les leçons 6 à 10
un document contenant les leçons 11 à 15
un document de lecture-écriture
un livret méthodologique
un chevalet destiné à l'utilisation des images

b) *LIVRE DE L'ELEVE*: un livre de lecture.

c) *LE CONTENU LINGUISTIQUE DE LA METHODE:* environ 400 mots

Au cours des premiers mois, on ne travaillera que sur le français parlé. Sur l'ensemble de l'année, les élèves verront 15 dialogues différents.

(17) Jacques BLONDE, "Doit-on brûler les méthodes" in Réponses n.° 5, p. 9.
(18) Horaires, Programmes, Directives méthodologiques pour l'Ecole Communautaire rénovée, Bujumbura, 1979, p. 3-4.

Le lexique et la grammaire sont puisés dans le FF_1, mais le contenu a été remanié en fonction des réalités économico-socio-culturelles du Burundi (Le vocabulaire est adapté au thème du milieu ex.: la pêche sur le lac Tanganyika, le marché local, le dispensaire...).

d) *DEROULEMENT D'UNE LEÇON EN 3ème*

— Présentation du dialogue et des images
— Explications
— Répétition et correction phonétique
— Redécouverte du dialogue
— Dramatisation
— Exploitation et réemploi des structures nouvelles

e) *UTILISATION DES DOCUMENTS*

Au cours de la phase de l'explication, l'organisation intérieure des livrets se présente comme suit:

La colonne de gauche	La colonne centrale	La colonne de droite
Contient ce que le maître doit faire	Contient ce que dit le maître	Contient ce que disent les élèves

f) *APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-ECRITURE APRES ENVIRON 60 HEURES.*

4ème année

a) *5 LIVRES DU MAITRE:*

— un document contenant les leçons 1 à 4
— un document contenant les leçons 5 à 8
— un document contenant les leçons 9 à 11
— un document contenant les leçons 12 à 15
— un livret méthodologique
— un chevalet destiné à l'utilisation des images.

b) *2 LIVRES DE L'ELEVE*

— un document contenant les leçons 1 à 7
— un document contenant les leçons 8 à 15

c) *LE CONTENU LINGUISTIQUE: ENVIRON 400 MOTS*

On privilégie toujours l'expression orale. On part de situations vécues et choisies dans le cadre de la vie quotidienne: (cfr. la méthodologie). Au cours de l'année, les élèves verront 15 jeux de 4 images qui illustrent un dialogue et chaque image explique une situation bien précise.
Le lexique et la grammaire sont comme en 3ème, tiré du FF_1 adapté et d'un autre lexique tiré dans le milieu socio-culturel burundais (case, hutte, calebasse...). A la fin de cette deuxième année d'apprentissage du français, l'élève disposera d'environ 400 mots supplémentaires.

d) *UTILISATION DES DOCUMENTS:* idem qu'en 3ème

e) *ORGANISATION D'UNE LEÇON EN 4ème*
DEROULEMENT D'UNE LEÇON DE FRANÇAIS EN QUATRIÈME ANNÉE

Il ya ici réduction des phases de leçon au profit de l'expression plus ou moins libre de l'élève.

— Présentation et appropriation du dialogue à étudier

— Exploitation
Cette acquisition se fait en deux temps:

1. Exploitation systématique où l'on fixe par réemploi les structures introduites dans le dialogue.

2. Exploitation générale où l'on réemploie de façon plus spontanée les éléments de la langue connus par l'élève.

— Transfert: les élèves sont amenés à s'exprimer en utilisant toutes les connaissances, celles de la leçon et celles acquises antérieurement, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans des situations différentes.

f) *ACTIVITÉS:*

- *Lecture-écriture*

Lecture: buts:

a) Rendre les élèves capables de lire une suite de phrases à un rythme normal et avec une intonation et une prononciation correctes.

b) Amener les élèves à pratiquer la lecture silencieuse, qui est la seule lecture plus fréquente.

- *Orthographe: But:* Faire acquérir peu à peu aux élèves l'orthographe d'usage.

- *Exercices écrits: But:* Faire utiliser par écrit des structures déjà connues oralement et ainsi rendre plus aisée et correcte l'expression écrite.

- *Grammaire: Buts:*

  1) Rendre l'expression orale et écrite plus aisée en faisant acquérir aux élèves des habitudes correctes et non enseigner des connaissances théoriques (règles).

  2) Rendre les élèves capables de découvrir la construction des phrases ou des groupes de mots par des exercices pratiques.

- *Conjugaison: Buts:*

  1) Faire acquérir la forme écrite de la conjugaison des verbes le plus courants.

  2) Faire comprendre les mécanismes de la morphologie verbale.

- *Rédaction: But:*

  Faire composer un texte court de 4 phrases à partir de quatre dessins logiquement ordonnées et racontant une histoire.

LE SECOND CYCLE DE FRANÇAIS: EN 5ème ANNÉE

(Au moment où nous écrivons ces lignes, l'Atelier de Français vient d'achever le programme de cette année d'études).

OBJECTIFS

Dans la continuité du premier cycle (3ème-4ème), la 5ème et la 6ème poursuivent l'apprentissage du FF, aménagé (Lexique, structures, grammaire). Mais cette fois la priorité est accordée à l'écrit. On poursuit cependant et on améliore même l'oral pour mieux préparer les enfants à d'autres utilisations du français langue d'enseignement.

Pour la 5ème année, l'Atelier de Français a donc cru pouvoir définir ses objectifs de la façon suivante:

1.º) *Au niveau des contenus*

— Poursuite de l'apprentissage du FF adapté au Burundi (on apprendra en premier lieu la saison sèche et la saison pluvieuse au lieu d'hiver, printemps, été...)

— Introduction des mots hors FF mais utiles pour la compréhension du message dans le contexte technique et économico socio-culturel actuel du Burundi:

(Turbine, ventilateur, tenailles, troupeaux, sorgho, salle d'opération, pont d'un bateau, porte-monnaie, proverbe, patron, plare, nourriture métallurgie, manioc, catamaran, morue, capitaine.)

2.º) *Au niveau des compétences à développer*

— Favoriser la simulation et la créativité des élèves.

— Leur permettre d'accéder à un maximum de réalisations de type écrit et les sensibiliser du même coup à la notion de registres de langue.

— Les sensibiliser aux différences entre le code oral et le code écrit par l'introduction de l'alphabet phonétique international afin de mieux:

- apprendre la prononciation
- apprendre l'orthographe
- la lecture

— Amorcer une réflexion sur la langue qui permettra à l'élève de se construire un système de la langue: une grammaire et une conjugaison.

But de la grammaire

On apprend la grammaire pour permettre aux élèves d'exprimer leurs idées dans des phrases françaises correctes et significatives. Le métalangage ne sera utilisé que dans la mesure où cela s'avérera strictement nécessaire au travail sur la transformation des phrases.

But de la conjugaison

«Basée sur l'utilisation du système des bases, cette approche de la conjugaison cherche à favoriser la réflexion et le travail individuel grâce à des démarches actives» (...). Elle permet aux élèves de reconstituer eux-

mêmes les formes verbales d'un verbe dont on leur donnerait uniquement les bases.([19]) A partir des formes et des personnes de l'indicatif présent, on déterminera les tableaux à l'intérieur desquels on mettra des bases qui détermineront le reste de la conjugaison.

LES DOCUMENTS

4 livrets du maître

4 livrets de l'élève

I. Le livret du maître contient:

a) des consignes méthodologiques indiquant clairement les objectifs et les étapes de chaque période.

Ex.: Leçon 8
période 2

Langage: Exploitation du texte:
«La pêche au Burundi»
Structure: : celle-ci
: des = de ou d'
Vocabulaire : classement lexical

1. *Lecture:* On demandera à un élève de lire l'introduction, à un autre de lire le 1er paragraphe...

2. *Lexique — compréhension*

Les mots soulignés dans ce texte sont ceux qui figurent au lexique.

Laisser environ 5 minutes pour consulter ces définitions.

1er paragraphe: mots du lexique: *attirer, capturer, se précipiter, remplacer, épuisetter*

1.º De quelle pêche s'agit-il dans ce paragraphe?

2.º De quoi les pêcheurs se servent-ils pour pêcher le Ndagara?

Pourquoi se servent-ils de lampes?.

3.º Que font les poissons quand les pêcheurs allument les lampes?

Paragraphe 2: Mots du lexique: *pratiquer, constituer, équiper, filets*

(19) Cfr. J. L. GUELTON et autres "Un outil pour l'apprentissage de la conjugaison, l'utilisation du système des bases in Réponse n.º 5, pp. 28-29.

De quelle pêche parle-t-on dans ce paragraphe?

Comment appelle-t-on les bateaux utilisés pour cette pêche? etc...

b) Les corrigés des exercices et des contrôles qui figurent dans le livret de l'élève.

II. Le livret de l'élève contient:

— divers supports d'activités dont le thème principal est un roman, prétexte pour apprendre le français en plongeant les enfants dans le réel et en leur permettant de mieux connaître le Burundi d'hier et d'aujourd'hui. (*site historique*: la source du Nil à Rutovu, la pierre STANLEY, les réalisations économiques: le barrage de la Mugere, l'Atelier de couture à Cisanze, les *réalisations sanitaires*: le Centre de Santé de Kinazi, le coin touristique: Le lac Rwihinda à Kirundo; les chutes de Mwisbongo; le folklore: Le danseurs «Intore» etc...

— également les exercices oraux, écrits, des contrôles, un lexique ilustré et actif pour initier les élèves au maniement, plus tard, du dictionnaire et encourager la participation à la recherche de l'élève.

— aussi contient-il un index qui permet de retrouver un mot ou une difficulté grammaticale dans les pages où il se trouve.

Exemple d'un support d'activité que l'on trouve dans le livret de l'élève (cfr. exemple 1). a) pg. 75.

III. *UN APPRENTISSAGE PAR UNITES*:

Toutes les activités de la méthode sont regroupées en 8 unités de 3 leçons chacune soit 24 leçons en tout. Les leçons 1 et 2 de chaque unité sont les «leçons-activités» et la leçon 3 est une «leçon de systématisation». Chaque leçon est découpée en 10 périodes de 45 minutes correspondant au travail hebdomadaire de français.

La leçon-activité propose un certain nombre de supports ou éléments. A titre d'exemple, la leçon comprend:

— 1 dessin

— 1 page (photo + texte court)

— le texte d'une lettre

La leçon-activité propose en outre des exercices oraux et écrits de grammaire de conjugaison, d'orthographe et un exercice de contrôle à la fin de chaque leçon.

La leçon de systématisation fait le point d'acquisition de deux semaines passées. A l'aide de tableaux d'observations, l'élève se construit sa propre grammaire, conjugaison, orthographe...

Dans cette leçon, on poursuit la lecture sur les histoires, des contes et des récits motivant puisés dans le terroir de l'enfant, dans sa région, dans le continent africain et ailleurs dans le monde (ex.: Bakame chez le Roi, un conte Vietnamien (le serpent carré).

Cette leçon débouche également sur des contrôles.

D. *L'ENSEIGNANT: FORMATION INITIALE ET CONTINUÉE*

Dans les écoles de formation des Instituteurs, on essaie de donner aux futurs maîtres le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

En ce qui concerne le savoir, l'Atelier de Français insiste sur les compétences linguistiques et pédagogiques minimales pour utiliser, dans la pratique de la classe, avec efficacité la méthode «POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS».

Au niveau du Savoir-Faire, on insiste sur la démarche méthodologique pour mener à bien une leçon de Français avec les outils de la méthode (livrets du Maître et les livrets de l'élève).

Le futur maître doit savoir faire une leçon:

— à partir du fichier pédagogique

— In abstracto où il doit prendre des distances par rapport aux consignes en fonction de la psychologie de la classe et de sa propre personnalité...

— Dans la classe où il doit inciter les élèves à s'exprimer, à exploitier le plus loin possible les différents éléments et structures de la langue, à proposer différentes activités et à évaluer les produits; pour les maîtres qui se trouvent sur le terrain au moment où non lance la méthode, les stages de recyclages s'avèrent nécessaire. Ceci pour les mettre aux courant des innovations pédagogiques et linguistiques de la méthode:

  — Connaissances linguistiques

    • Fondements de la méthode «POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS»

    • Compétences minimales du maître en fonction des objectifs de la méthode

  — Connaissances pédagogiques

  — La méthode «POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS»

  — La méthodologie

  — Le profil de l'apprenant...

E. *L'EVALUATION*

L'évaluation des processus d'enseignement et leur produit constitue une tâche nécessaire pour faire le point de l'apprentissage d'une discipline donnée. C'est une tâche délicate et dont la nature dépend du but visé.

CONCLUSION

En résumé, nous venons de montrer dans les pages précédentes les catégories des apprenants des langues étrangères vivantes. Nous nous sommes intéressés à la catégorie des pays en développement, en particulier les pays africains et singulièrement l'Afrique francophone.

Nous venons de montrer l'importance que doivent avoir des langues africaines dans le système scolaire, par exemple le Kirundi au Burundi, condition sine qua non de l'identité culturelle des peuples d'Afrique. La culture étant entendue par là comme ce «par et dans quoi l'homme se réalise en tant que sujet dans le monde» (l'historien congolais Théophile OBENGA).

Nous venons de montrer également que le français comme n'importe quelle autre langue vivante, doit être étudié en tant que langue de communication et d'enseignement pris au même pied d'égalité que les langues africaines telle que le Kirundi; en tant que langue d'ouverture au monde extérieur, il doit enrichir le bagage intellectuel de l'enfant francophone, en particulier le jeune burundais dont on ne fera en aucun cas un «petit français».

Nous venons également de souligner la nécessité de définir le statut de toute langue par les décideurs et des objectifs de finalité de l'enseignement. Une fois ces finalités éducatives définies, les techniciens doivent les traduire en objectifs opérationnels observables et mesurables.

A titre d'exemple, nous nous sommes livrés à un exercice de traduction d'un objectif de finalité en objectifs opérationnels.

Enfin, nous avons proposé une approche méthodologique dynamique dont tout professeur de français ou concepteur de méthodes doit tenir compte:

— On doit tenir compte de la personnalité, des attentes, des motivations et des intérêts des apprenants qui évoluent selon leur âge et le milieu dans lequel ils vivent.

— Le contenu doit être déterminé en élaborant le profil réel de sortie de l'apprenant.

— Pour l'élaboration des manuels, nous avons voulu être concret en montrant au lecteur l'expérience burundaise en cette matière.

— Nous avons suggéré qu'on élabore un programme cohérent qui doit répondre au savoir, savoir-faire et savoir-être du futur enseignant.

— Nous avons montré que les stages de recyclage pour les maîtres qui sont sur le terrain sont indispensables pour éviter les heurts dus à l'innovation pédagogique en français langue étrangère.

Nous avons montré l'importance de l'évaluation des processus et des produits de l'enseignement afin de voir si les objectifs fixés ont été atteints dans les meilleures conditions.

Pour alimenter notre réflexion, nous avons pris chaque fois, l'exemple d'une langue africaine (le Kirundi) et d'une langue étrangère (le Français), mais nous sommes convaincus que d'autres situations, d'autres langues (exemple: swahili et anglais) pourraient jouer le même rôle de complémentarité.

UNITÉ 1

Leçon 1
Leçon 2
Leçon 3

Sur les murs ...

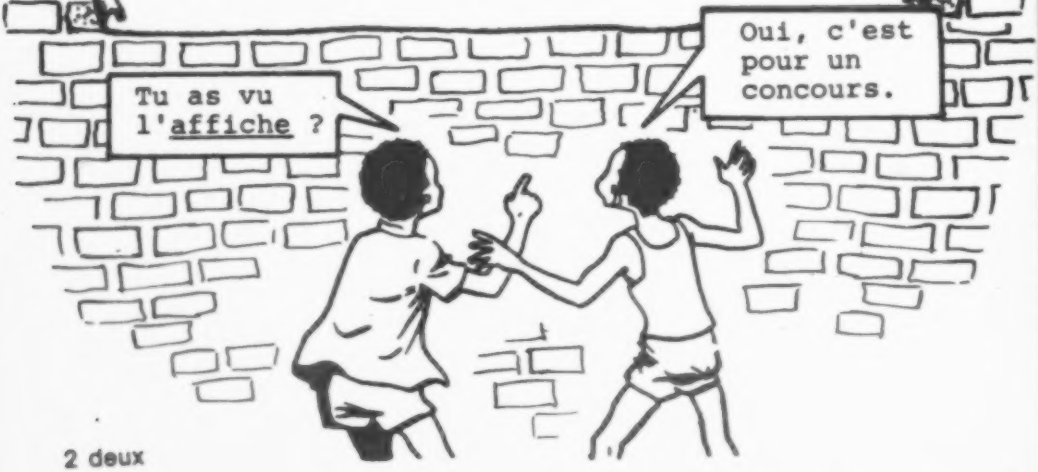
POUR TOUS LES ENFANTS DU MONDE

CONCOURS INTERNATIONAL

du 1er juillet au 15 septembre

VOICI MON PAYS

UNICEF B.P. 325 – 13 BUJUMBURA



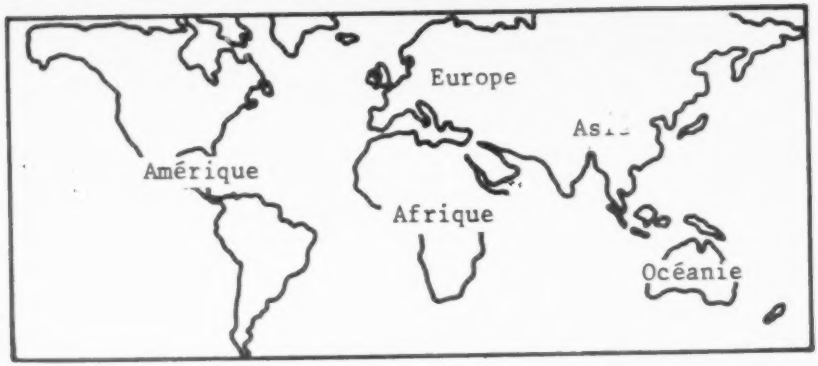
A la radio ...

Grand concours international ...

Tu veux gagner un voyage en Afrique et en Europe ?
Tu es burundais ?
Tu es élève ?
Tu as moins de 16 ans ?
Tu peux faire ce concours.
Fais connaître ton pays à des enfants étrangers,
à d'autres enfants d'Afrique et du monde.
Ecris, dessine, photographie ...
Montre ton pays, tout ton pays en dix belles pages ...

Attention !!! envoie ton travail à :
U.N.I.C.E.F.
B.P. 325 - 13
BUJUMBURA ayant le 15 septembre.

CARTE DU MONDE



CARTE DE L'AFRIQUE

Kayanza, le 7 juillet 1979

Chère Béatrice,

L'UNICEF annonce un concours.
On peut gagner un voyage en avion. Il faut présenter son pays.

Je dois demander la permission à papa. Veux-tu m'aider ? Peux-tu voir Etienne, notre cousin qui est élève à l'athénée ? Si tu lui parles de ce concours, il viendra peut-être avec moi. Alors papa sera rassuré.
Pourras-tu me prêter ton appareil-photo ? Réponds-moi vite, j'aimerais tant gagner ce concours.

Ton frère
Simon

MEMO

Le futur

QUELQUES VERBES PARTICULIERS

venir tenir	je	viendr... tiendr...	ai
pouvoir vouloir savoir	tu il/elle/on	pourr.... voudr.... saur.....	as a
devoir recevoir voir	nous vous	devr..... recevr... verr.....	ons ez
faire être avoir aller	ils/elles	fer..... ser..... aur..... ir.....	ont

Dans son livre de géographie, Etienne a trouvé cette page sur la pêche.

CHAPITRE III

La pêche au Burundi.

Au Burundi, on pêche surtout sur le lac Tanganyika. On prend trois sortes de poissons :
– le ndagala : petit poisson d'environ 8 g.
– le sangala ou capitaine qui pèse de 3 à 5 kg.
– le mukeke qui pèse entre 150 et 200 g.

A. La pêche coutumière.

Le ndagala est attiré par la lumière. La nuit, les pêcheurs allument un feu à l'avant de leur pirogue. Le ndagala se précipite vers la lumière. On le capture alors avec de grandes épuisettes.

Les feux sont aujourd'hui remplacés par des lampes à pétrole, et l'épuisette est en nylon.

B. La pêche artisanale.

On la pratique avec des catamarans, c'est-à-dire avec des bateaux constitués de deux pirogues réunies entre elles. Ces catamarans équipés de trois lampes permettent de pêcher avec des filets plus grands.

C. La pêche industrielle.

Elle est pratiquée par des unités de pêche. Une unité comprend : un grand bateau à moteur (d'environ 15 mètres), deux bateaux équipés de filets et cinq petites barques qui portent des lampes. Chaque unité emploie de 25 à 30 pécheurs.

RAJA T. NASR

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE ARAB WORLD

INTRODUCTION

The Arab World extends geographically all along North Africa from the Atlantic Ocean in the west and covers a substantial portion of the Middle East all the way to the Arabian Gulf in the east. This huge geographic area — several times the size of Western Europe — has a population of approximately 150 million people.

The native language for the vast majority of people in the Arab World is Arabic. But the learning and teaching of foreign languages in this area, including Arabic itself, makes for a very interesting case study. The purpose of this chapter is to present, very briefly, the basic facts related to the use of Arabic and foreign languages in the Arab World.

THE ARABIC LANGUAGE IN THE ARAB WORLD

Arabic, one of the great culture bearers in the world, belongs to the Semitic-Hamitic family of languages. The indigenous Arab population, which constitutes the vast majority of the population in the Arab World, speaks some form of Arabic as the mother tongue. There are three dialect areas of Arabic: North African, Levantine, and Gulf. Within each of these three major dialects there are several minor dialects. So many and so varied are these minor dialects that within a relatively small area (such as a metropolitan city, a country boundary, a small mountain range, a portion of a desert, or a coastal stretch one can notice varieties in pronunciation, vocabulary, idiomatic expression, and, occasionally, in structural style.

The speakers of these dialectical varieties learn Standard Arabic in school, and, to most of them, Standard Arabic is a second dialect. Naturally, in the oral production of Standard Arabic, different speakers colour their speech with the (mainly phonological) features of their native Arabic dialects or idiolects.

INDIGENOUS MINORITIES AND THEIR LANGUAGES

Within the Arab World there are several indigenous minorities who grow up at home speaking their own native ethnic languages or dialects. Chief among these minorities are the following:

1. The Berbers, who are found primarily in Morocco, Libya and Algeria. Their native language is Berber, which belongs to the Semitic-Hamitic family of languages.

2. The Armenians, who are found mainly in Egypt, Lebanon, Syria, Jordan and Iraq. Their native language is Armenian. It is interesting to note that Armenian is the only language belonging to the Indo-European family of languages that is spoken by an indigenous group in the Arab World.

3. The Chaldeans, who are found mainly in Iraq. Their native language is Chaldean, which is related to Aramaic, of the Semitic branch of the Semitic-Hamitic family. A good number of the Chaldeans can understand and speak Chaldean without necessarily being able to read or write it.

4. The Kurds, who are found mainly in Iraq and Syria. Their native language is Kurdish, which is historically related to Iranian, of the Indo-Iranian group of languages, which ,in turn, is an offshoot of the Indo-European family.

5. The natives of southern Sudan who speak a variety of languages and dialects, chief among which are Dinka, Nuer, and Zande.

6. The Somalis in Somalia whose language is Somali, which belongs to the Cushite branch of the Semitic-Hamitic family.

7. Other minorities, which may now be considered indigenous by virtue of the long period of time that they have settled in different parts of the Arab World. Chief among these are the following:

   a. Iranians who speak Farsi in the Arabian Gulf states of Bahrain, Qatar, and Abu Dhabi,

   b. Indians, who speak Hindi, Marathi, or Tamil — all of the Indic group of the Indo-Iranian branch of the Indo-European family, and who dwell in the Arabian Gulf States also, and

   c. Pakistanis in the same region who speak Urdu, Panjabi, or Bengali — also of the Indic group.

ARABIC AS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE IN THE ARAB WORLD

Arabic is learned as a second language in the Arab World by a wide variety of people. Probably the greatest number of learners of Arabic as a second language consists of the indigenous minorities mentioned above. All of these minorities — except perhaps for the Iranians, Indians, and Pakistanis in the Arabian Gulf area who continue to use English as a

medium of communication with each other and with the Arab community — have traditionally learned Arabic in order to integrate themselves more fully in the local communities. Practically all of them speak the local dialectical variety of Arabic. In school, of course, they learn Standard Arabic.

Arabic is also learned as a foreign language — perhaps second, third, or fourth — by a good number of others, including:

1. foreign students studying in different schools, colleges, or universities in the Arab World,
2. foreign wives or husbands living in the Arab World,
3. career persons who have made their home in the Arab World,
4. foreign Arabists and Middle-Eastern scholars,
5. temporary residents and professionals, and
6. tourists.

As a result of the great demand for Arabic as a foreign language, several institutions and cultural centres have been offering Arabic classes designed for foreign learners. One of the institutions of higher learning, the Beirut University College, is now offering a B. A. degree in the teaching of Arabic as a foreign language.

THE USE OF ENGLISH IN THE ARAB WORLD

The English language has, especially since World War II, enjoyed not only a place of prestige globally, but also such a wide geographic distribution that it has become, more than any other language, truly a world language. More specifically, English now possesses the following characteristics:

1. It is spoken as a native language by about one sixth of the world's population.
2. The distribution of native English speech is global (the U.S., Canada, Britain, South Africa, New Zealand, and Australia).
3. Travel and various job opportunities have made native English speech available practically everywhere in the world. This availability was of little value linguistically, though, where it is not harnessed for teaching purposes.
4. English is a culture bearer.
5. It is acknowledged as the leading language of science and education as well as business and commerce.
6. It enjoys first place as the single most commonly used language around the world.

Because of the above-mentioned characteristics of English, the Arab countries have required the teaching of English in schools. Foreign language learning is recognized nationally as a *need*. This need is at once academic, social and economic. In order to climb the prestige ladder in any of these areas, one simply needs English. While French still enjoys great prestige and is still of great value in certain parts of the Arab World, English is fast becoming (some think it has already become) the number one foreign language taught.

English is taught as a foreign language in all Arab countries. However, it is not always the first foreign language; nor does English instruction start at the same level in all schools.

Many school systems (mainly the private sector) start English instruction in Kindergarten, while others may start in third grade, fourth grade, fifth grade, seventh grade, or even tenth grade. Also, there are certain schools located in practically all Arab countries that use English as a medium of instruction in secondary classes.

The result of this wide diversity is that by the time students are ready to enter college, their English levels range from virtually an incomprehensible hodgepodge of speech and unintelligible writing to practically impeccable speech and an excellent command of creative writing skills.

But this is not the whole story of English in this area. Other attempts, ranging from the purely commercial to the highly technical, are made in most countries: evening schools advertise adult classes in English at unreasonably competitive fees to attract students; institutes of various types offer English instruction towards a certificate or to prepare students for certain examinations (e.g. the British G.C.E. and A levels, the Michigan, E.L.I. test, the English Entrance Examination of the American University of Beirut, TOEFL, etc.); governments and other agencies (e.g. U.S. Cultural Centres, the British Council, etc.) offer a variety of English courses for a reasonable fee; radio and television programmes announce and give courses on the air; some are even attempting courses by correspondence; companies, business concerns, and airlines offer English classes to their employees; and so on.

With all the popularity and prestige of the English language and with all the evident rush to learn it, however, there are huge masses of people of all ages that are not touched by anything in English and that have practically no chance of hearing English or seeing it in print.

The problems involved in the teaching of English in the Arab World are many and serious:

1. Teacher qualifications. The vast majority of teachers of English are ill prepared for their task: they have had very little (if any) training in linguistics and foreign language teaching; and their own command of English is rather poor. Several institutions in the Arab World offer the B.A. and the M.A. degrees in the teaching of English as a foreign language. Teacher training institutes have two-year programmes for teachers of English.

2. Curricula. The major problems of the various English curricula can be summarized in the following points:

   a. the general and specific objectives of English teaching on various levels are far from clear to many teachers.

   b. Relatively difficult and generally inappropriate literary passages are taught too early in the game — i.e., before the students have mastered the language skills adequately. Language teaching must obviously be taught in context, but some of the passages chosen are often either too difficult for the students or they represent an older variety of English (e.g. Shakespearean) than the one (modern) they are taught in the skills courses.

   c. There is very little integration among the various elementary and secondary schools in the area and practically no integration between the high schools, on the one hand, and the colleges and universities on the other.

   d. The methods used in most classes are extremely traditional. Much effort is spent on knowledge about English rather than on language use.

   e. The talent available in various schools in terms of teaching proficiency is proliferating. Teachers whose English and methods are good teach other subjects as well, while less qualified teachers are asked to handle English.

3. Textbooks. While in a few school systems relatively good textbooks are used, one nevertheless cannot fail to notice three major weaknesses:

   a. Many textbooks are produced locally by non-professionals for commercial purposes.

   b. Most of the textbooks used have not been prepared for special language backgrounds — i.e. with the Arab student in mind.

   c. Most of the textbooks used are not up-to-date in terms of helping students develop their communicative competence while, at the same time, helping them to master the structural patterns of English.

4. Examinations. By and large, examinations (whether class conducted or government sponsored) are archaic. They do not test what they are supposed to test. The emphasis is largely on vocabulary and information (grammatical and literary). Practically no serious or systematic effort has been exerted to reform the tests on various levels as a means of improving instruction and the quality learning.

THE USE OF FRENCH IN THE ARAB WORLD

French is the second most important foreign language taught in the Arab World. Its importance, however, varies from country to country. In most Arab countries, French is taught for a few years (mainly in secondary classes) as an elective. In some countries, two foreign languages are required: English and French. In Lebanon, for example, some schools

offer English as the first foreign language and French as the second, while other schools do the opposite. In other Arab countries — such as Morocco, Algeria, and Tunisia — French is the first foreign language taught, and English comes in later in the school system; in these countries, French is used as a medium of instruction in many schools.

The interest in French is so great that private institutions and centres offer French classes at quite reasonable rates in many parts of the Arab World.

In the Arab World, French is used in the following countries: (the order is in terms of greatest over-all use)

1. Morocco, Tunisia, and Algeria
2. Lebanon, Somalia, and Mauritania
3. Syria
4. Egypt
5. Others

The general problems involved in the teaching of English in the Arab World apply to French also, except for two factors relating to teacher qualifications:

1. There is a great number of French nationals teaching French and other subjects in French, especially in northwest Africa.
2. The command of the French language by non-native teachers of French is generally very good.

THE USE OF OTHER LANGUAGES IN THE ARAB WORLD

Apart from the two major foreign languages taught in the Arab World (English and French) and the languages spoken by the various indigenous minorities (Berber, Armenian, Chaldean, Kurdish, Nuer, Zande, Dinka, Somali, Farsi, Hindi, Marathi, Tamil, Urdu, Panjabi, and Bengali), there are a few languages taught and learned for very specific purposes, mainly commercial, technical, and academic. These languages include German, French, Italian, Spanish, and Russian. Courses in these languages are offered by cultural centres, various academic institutions, and private tutors.

CONCLUSION

In conclusion, the following points may be made concerning the facts and prospects of foreign language teaching in the Arab World:

1. Arabic, with its many dialects and countless idiolects, is taught as a second or foreign language to thousands of learners in the Arab World.

2. Several other (mainly European) languages — notably English and French — are taught (and, in most cases, required) in the public and private schools systems.

3. Foreign language teaching in the Arab World can improve greatly

   a. if the teachers who teach these foreign languages have a better command of them,

   b. if the teachers are better trained in applied linguistics and foreign language teaching techniques,

   c. if the teachers are better trained in educational psychology and methodology,

   d. if the textbooks used

      (1) are attractive,

      (2) are prepared with specific countries or areas in mind,

      (3) are communicatively oriented with a strong emphasis on structural patterns,

      (4) are prepared on a contrastive linguistic study and a sociolinguistic survey,

      (5) are generally teachable by the existing cadre of teachers,

      (6) are supplemented by effective and relevant materials and activities, and

      (7) are written in such a way as to introduce the important and essential elements of the foreign culture gradually, while giving the learners a genuine sense of pride in their rich heritage and cultural identity, and if school and community facilities (libraries, clubs, teaching, aids, etc.) are available.

REFERENCES

RAJA T. NASR, *Colloquial Arabic: an Oral Approach*, Librairie du Liban, Beirut, 1966.

————, *An English-Colloquial Arabic Dictionary: in Phonetic Script*, Librairie du Liban, Beirut, 1972.

————, 'English Teaching in the Middle East: a Case of Diversity, a Need for Coordination', *English Language Teaching*, Vol. XXI, No. 3, Oxford University Press, 1967.

————, 'English Teaching in the Middle East and North Africa: a Case for Standardization', *Studies in Honour of Albert H. Marckwardt*, Edited by James E. Alatis, TESOL, Washington, D.C., 1972.

————, *The Essentials of Linguistic Science*, Longman, London, 1980.

_____, 'Intensive Language Courses at the University Level: Problems and Suggested Solutions', *Review of English Studies in the Arab World* (Journal of the Association of University Teachers of English in the Arab World), Beirut, 1980.

_____, (with H. H. HARB) *An Intermediate Colloquial Arabic Course*, Librairie du Liban, Beirut, 1973.

_____, *Learn to Read Arabic* (with cassette), Librairie du Liban, Beirut, 1978.

_____, *Patchwork: Stories Around the World for Students of English*, Longman, London, 1976.

_____, *The Structure of Arabic: from Sound to Sentence*, Librairie du Liban, Beirut, 1967.

_____, *Teaching and Learning English*, *Longman*, London, 1972.

_____, *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Linguistic Elements*, Librairie du Liban, Beirut, 1978.

_____, *The Teaching of English to Arab Students*, Longman, London, 1963.

_____, 'Thinking and Communicative Teaching in the ESL Classroom', ABLA Papers, No. 3, *Vreemdetalenonderwijs san de Universiteit*, Edited by Jos Nivette, Brussels, 1980.

_____, 'Training Criteria for Effective Language Teachers', *The Training of Modern Language Teachers in Various Countries*, Edited by J. Nivette, Didier, Paris, 1976.

SEGUN ODUNUGA

THE ENGLISH LANGUAGE AND THE AFRICAN CULTURE

The English language is by far the greatest legacy left behind in Africa by the British colonial administration. In most of the former colonies the language has been able to retain its position as the official language in spite of the rivalry expected from some indigenous languages. This is because to a large extent the English language, apart from the role it continues to play in the educational, commercial, business and literary lives of these countries, is still the arbiter of peace in the political arena while the search for national linguas francas continues. So strong is the language in this role that it becomes doubtful if many of the new states, against the background of their creation, could have remained together as the same entities as we know them today. The various linguistic groups that make up each new nation in Africa today view one another with suspicion especially when people think aloud about the need to have a common language. However small the group, the feeling is such that since language itself is part of culture, no big group should impose its culture on the other through language and so the neutral role of English, though foreign, is preferred. This situation in which many African nations find themselves has further enhanced the position of English so that already in some quarters the thinking is that the language should be retained in its present position. Many leaders are conscious of the political situation as far as the matter of national language goes and so have not ventured, in spite of their personal popularity, to impose a language on their people.

It is true that in countries like Tanzania and Lesotho official recognition has been given to Swahili and Lesotho respectively but this recognition only places both languages on equal footing with English. The attempt is not to substitute English for either of the two. And one can add here and now that in the case of Swahili the choice could be easily accepted in that no ethnic group can lay any claim to it as its mother tongue. While other countries might follow the examples of Tanzania and Lesotho in former English colonies or those of the Central African Republic and Rwanda where French now has rivals in Sango and Kinyarwanda respectively, the role of English as the language of social intercourse, inter-ethnic communication and the language of international communication will continue. This is despite the fact that only a small percentage of the

population uses the language. The prestige enjoyed by the English language is such that the majority of the non-users, the illiterate mass, look forward to their children acquiring such competence in the language that they too could benefit from the advantages that might have eluded them, the parents. As a result, they strive hard to get their children educated at all costs and the sentiments of an indigenous language becoming the lingua franca does not appeal to them.

It should be realised that those who had access to education and were thus able to reach great heights in their professions or jobs did so through the medium of the English language. Therefore, the average parent could not be blamed for the great expectations in the child to rise to a place of eminence through the same medium.

Rather than diminish with the tide of nationalism that has been sweeping many developing countries, the role of English in the everyday life of former British colonies has increased in that as Western civilisation continues to make its impact on the people through mass media, the need to use the language grows. This enables the so-called English-speaking countries to have an exchange of ideas, research information, etc., among themselves on the one hand and other foreign countries on the other. African scholars have been able to communicate with the outside world through the medium of the European language that once was that of the colonial master, and they have done so as best they could. John Spencer, commenting on that level of attainment in West Africa, wrote inter alia: "If hundreds of thousands of Africans... know no English at all, and if, in the mouths or at the pens of thousands more, English can seem aukward or ill-at-ease, many others seem very confortable indeed with the language, even though it is not the mother tongue of more than a tiny proportion of them. Newspapers are produced in English, journals in English grow in number year by year, parliamentary debates are for the most part held in English. West Africans are contributing, often through the medium of an impeccable English, to scientific thought and historical investigation..."(1)

What Spencer wrote of West Africans is also true of other Africans be they in East, Central or South Africa. Today, African literary writings in English are admired all over the world not only because of the ability to use the language but also because of the cultural values attached to it. If this then is the case, and considering the sort of multilingualism in indigenous African societies, the English language seems to have become, according to Spencer, "part of the linguistic property of those who use it, and if it is not a mother tongue it is not thereby a foreign language. For inasmuch as it is widely used, it is often used with a creativity and ebullience which must spring from a confident sense of ownership".(2) In that wise, the sort of English that comes out of the pens or even mouths of Africans cannot be expected to be a replica of the Queen's or the Oxford version of English. Elements of African cultural experience are bound to have some taint on it.

(1) John Spencer: *West Africa and the English Language* in John Spencer (ed.). The English Language in West Africa, Longman, 1971, p. 2.
(2) ibid.

The English language has been on the African scene long enough for it and the African languages with which it has interacted to have exerted mutual influence on each other. Therefore, African social reality could be discerned in the sort of English being used in many regions of the African continent. The English language must consequently be under pressure from many angles. If this is the case what sort of English should one expect from Africa? Is it possible to have an African English just as we have American, Canadian or Jamaican English or should we expect many versions of it?

It seems that the answer to these questions is simple: for now there are versions of African English. This is as a result of the cultural diversity of the peoples that make up the newly independent states of Africa. The cultural experience of the average Ghanaian is different from that of the Nigerian though both are in West Africa and were under the same colonial administration.

Similarly, the Kenyan and the Tanzanian, the Zambian and the Zimbabwean, the Malawian and the Namibian have different approaches to English. Even if we take any country for reference purposes we see that within its boundaries the world outlook of each ethnic group will colour its use of English. In Ghana, for instance, the Ga and the Ewe are bound to have different experiences just as the Kikuyu and the Luo in Kenya, but then one could still take the risk of having a common denominator by putting the type of English used in a particular country under the national umbrella. Therefore, one can talk of Ghanaian or Ugandan English without any fear of contradiction and the reason is this: the various ethnic groups use English extensively for social intercourse, administration, national debates and intra-national communication and in education. With the spread and multiplicity of national organisations and institutions — political, social and economic — people have become socially and geographically more mobile and this has enabled the various groups to interact more freely. Also the availability of common examinations on national a scale has further helped the matter of infra-national communication in English.

English-speaking West Africa, in fact, can claim to have a lot in common in its use of English in that there is a body known as West African Examinations Council which administers examinations for the school certificate through the medium of English. It will not be out of place then to talk of the educated West African English to which the moderators often refer while deciding on the procedure to adopt in marking the scripts in English language. These days one does not shudder when one hears a West African use the term *next tomorrow* instead of *the day after tomorrow* or *my senior brother* in place of *my elder brother*. The Nigerian phrase *not on seat*, which is heard in almost all offices across the country, in place of *not in the office*, is gradually gaining currency thus becoming acceptable to other West Africans. When one hears of 'go slow' in England, one easily recognises the fact that workers are on strike but in Nigeria that term has acquired an entirely new meaning in that it is linked only with traffic — a hold-up, a traffic jam. Such is the situation today that even

in official circles many of these expressions are taken for granted and the West African Examinations Council does not insist any more on the passing of English as a condition for the award of the school certificate. Expressions that are translations from mother tongues into English are commonplace in the language of the educated African. This is especially noticeable in the writings of Africans and it is perhaps this aspect that makes whatever comes out of their pens unique and fascinating to other parts of the world.

In Achebe's *Arrow of God*, for instance, one notices the use of English in the African context when Ezeulu decides to send his son, Oduche, to the white man's church newly established in his village to ensure that his family will not be taken by surprise by possible social changes which this new religion might bring:

> I want one of my sons to join these people and be my eye there. If there is nothing in it you will come back. But if there is something there you will bring home my share. The world is like a Mask dancing. If you want to see it well you do not stand in one place. My spirit tells me that those who do not befriend the white man today will be saying *had we known* tomorrow.(3)

According to Mazrui, Achebe in a later article suggests an alternative way in which he might have expressed the same:

> I am sending you as my representative among these people — just to be on the safe side in case the new religion develops. One has to move with the times or else one is left behind. I have a hunch that those who fail to come to terms with the white man may well regret their lack of foreight.(4)

This shows that African writers consciously use the English language in a way to reflect African experience. Though the medium of expression is the European language, the idea, philosophy, imagery are African. And Gabriel Okara puts it correctly when he writes inter alia: "...from a word, a group of words, a sentence and even a name in any African language, one can glean the social norms, attitudes and values of a people."(5)

Eldred Durosimi Jones, commenting on Soyianka's writing shares this view when he writes: "All Yoruba culture is enshrined in the language, a highly tonal and musical language which gives the impression of being chanted rather than spoken. These rhythmic and tonal qualities do not come over into English. *What dones flow over into Soyinka's English is the wealth of imagery and proverbial formulas which he uses with remarkable effect.* (Italics mine, S.O.). Soyinka thinks in images, and his poems in particular are elaborate formulations of imagery which only reveal

(3) Chinua ACHEBE: *Arrow of God*, Heinemann, London, 1964, p. 55.
(4) Chinua ACHEBE as quoted by Ali Mazrui in *The Political Sociology of the English Language*, Mouton, The Hague, 1975, p. 14.
(5) Gabriel OKARA: *African Speech... English words in African writers on African writing*, by G. D. Kilan (ed.). Heinemann, London, 1973, p. 137.

their full meaning when the image safe is cracked."(6) This means that some knowledge of Yoruba culture is needed in order to really understand Soyinka.

In the play, *The Lion and the Jewel* one sees how Soyinka portrays the Society and its opposing values. At the end of the play, Baroka the old Bale (Yoruba village chief) has been helped by his first wife to win the young maiden, Sidi, from his rival, Lakunle, because he is a much more virile, though older, man. Lakunle cannot understand why Sidi would marry and old man, and he says he would protect Sidi by marrying her himself:

LAKUNLE: (bars her way.)

I shall not let you.
I shall protect you from yourself.

SIDI: (gives him a shove that sits him down again, hard against the tree base.)

Out of my way, book-nourished shrimp.
Do you see what strength he has given me?
That was not bad. For a man of sixty,
It was the secret of God's own draught.
A deed for drums and ballads.
But you, at sixty, you'll be ten years dead!
In fact, you'll not survive your honeymoon...
Come to my wedding if you will. If not...

(She shrugs her shoulders. Kneels down at Sadiku's feet.)
Mother of brides, your blessing...

SADIKU: (lays her hand on Sidi's head)

I invoke the fertile gods.
They will stay with you.
May the time come soon when you
shall be as round-bellied as a full
moon in a low sky.

SIDI: (hands her the bundle.)

Now bless my wordly goods.

(Turns to the musicians.)

Come, sing to me of seeds
Of children, sired of the lion stock.(7)

This cognition of the cultural background becomes very necessary in view of the fact that like Soyinka's, the works of African writers are used in teaching literature in schools. Students are bound to imitate the type of English that they read in their set books and other pieces of literature that their teachers and institutions recommend, for in them they see a link between themselves and the authors, in that the cultural aspects highlighted therein are known to them.

(6) Eldred DUROSIMI JONES: *The Writing of Wole Soyinka*, Heinemann, London, 1973, p. 8.
(7) Wole SOYINKA: The Lion and the Jewel in *Five plays*, OUP, London, 1964, pp. 155-156.

Since this is the case, the teaching of English in the African classroom cannot be expected to follow the pattern of England, the maternal home of the language. English, in almost all countries, has outlived those who brought it to the shores of those nations. It is a world language in terms of its universals use and there can be no talk of its purity à la Oxford or Cambridge. As a medium of instruction in African educational institutions it still has a great role to play.(8) For this purpose a sort of de-Anglicisation of it is imperative though its international intelligibility must not only be preserved but kept high. This has been aptly put by Achebe thus: "The price a world language must be prepared to pay is submission to many different kinds of use. The African writer should aim to use English in a way that brings out his message best without altering the language to the extent that its value as a medium of international exchange will be lost. He should aim at fashioning out an English which is at once universal and able to carry his own experience... But it will have to be a new English, still in full communion with its ancestral home but altered to suit its new African surroundings."(9) Achebe's views are shared by users of English on the continent.

Admittedly, the English language has been more accommodating than the French in that it has less advocates of 'purity' than the latter but then due recognition still has to be given to what happens to it on the African scene. Spencer, sensing the imminent change years ago, wrote inter alia: "English will... in certain of its uses, tend to naturalise itself: lexical, phonological and syntactic influences from vernaculars may operate upon it; semantic shifts will occur as the pull of the mother tongue and the mother culture overrides the patterns of meaning taught at school; and new slang or colloquial expressions will arise as the need is felt to create a less formal instrument for shared communual experience, banter or group solidarity in English-using institutions such as the school, the university and the Army."(10)

Teachers of English are, therefore, expected to portray the reality of the language situation in the countries where they teach by endeavouring to include aspects of the cultural life of those they teach. To have textbooks that merely substitute pictures of African scenes for the English ones will not serve the desired purpose. The peculiarities of each country are required in order to make the use of English very effective. Our view is that any educational approach without due cognition of the culture of the African will be futile. Therefore, the English language will continue to undergo the necessary change that would Africanise it and this is what educationists should from now on address their minds to.

(8) See Segun ODUNUGA: The role of English and French as media of instruction, AVRUG-Bulletin, jg. 7, no. 2, juni, 1980, pp. 37-43.
(9) Chinua ACHEBE: English and the African Writer, "*Transition*" (Kampala) 4(18) 1965, pp. 22-30 as reproduced in Ali A. MAZRUI, The Political Sociology of the English Language, Mouton, The Hagne, 1975, p. 222.
(10) John Spencer, op. cit., p. 7.

EDDY ROSSEEL

NEEDS, CULTURAL IDENTITY AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Almost everybody is aware of the fact that there is a wide discrepancy between theoretical linguistics and pedagogy. Language teaching/learning, apparently, is deficient in most countries, industrialized as well as developing. This shortcoming is attested by both scholars and field practioners.

At all levels, people who are involved in language teaching disavow the optimism of the sixties which centered around the notion that linguistic science had elucidated all the mysteries of language and language acquisition, on the one hand, and that audio-visuals were a universal panacea capable of solving any and all pedagogical problems, on the other.(1)

Many methods and programmes designed and promoted at the time were labelled "integrated". Among others, they displayed the following characteristics:

— they were conceived of as complete pedagogical entities;

— the audio-visual aids were considered part and parcel of the method, meaning that they were indispensable and compulsory and that it was, therefore, insufficient, rather, impossible to use the method without these aids, and vice versa.

In spite of the obvious positive qualities of this type of "methodology", it presents a number of important weaknesses. In the first place, it claims to be total and adequate for any learner, hence universal. But this necessarily implies that it does not take into account the fact that each learning situation is unique. Such a method can hardly integrate the elements of the macrosystem for which it was elaborated, and subsequently cannot possibly foresee or take into account all the microsystems it aims at.

One of the dangers of a pedagogy which is reduced to the simple, but constraining execution of a system is the fact that its very richness and accuracy leads it to neglect the most essential element, the human component, which implies creativity and communication. This means that

(1) Eddy ROSSEEL, *A la recherche d'un outil didactique adapté à l'apprentissage des langues*, in *Tijdschrift voor Levende Talen*, décembre 1977, pp. 608-614.

language teaching methodology should not be centered on the content and form of language, but on the individual, the learner; he is the essential link in the education chain. Since each individual in each group in each culture has his own aptitudes, attitudes, and interests, and evolves in specific situations of language use and communication, language teaching cannot be adequate unless it is diversified and individualized.

This position of language teaching methodology coincides with the recent trends of pragmatics in linguistics. Pragmatics, to be sure, is basically an attempt to bring together all the approaches which take the *use* of language into account, especially in situations of communicative interaction.

It is clear that a learner-centered method aims at meeting his needs, expectations and motivations.(2) But what types of needs? It seems imperative at this point to define the learner's needs in relation to the specific cultural habitat surrounding him. Among a host of theoretical definitions available, borrowed from psychology, that which distinguishes primary and secondary needs seems to be appropriate for the purpose of this paper. Primary needs are manifested by physical reaction, as thirst, hunger, sleep, cold, warmth, etc..., whilst secondary needs are determined by socio-economic and cultural patterns. In a certain way, primary needs are vital; secondary needs are acquired. According to Piaget, a need is the manifestation of a relation of convenience between an external object and an assimilation scheme, the satisfaction of which is the manifestation of an equilibrium between assimilation and accomodation.(3) The dissatisfaction of a need may result in upsetting the equilibrium or in unconscious repression. In the scope of secondary needs, e. g. the need to learn a language, the dissatisfaction may induce a loss of motivation. In practice, this means that the learner will no longer "feel the need" to learn the language if, after a certain time, he develops the impression that the subjects he has to learn in the classroom, or the words, structures, situations, etc..., presented in the book, are not those he initially wanted to learn; and that they do not facilitate his communication with the native speakers of that language.

The work of Richterich and his colleagues concerns adult learners, and it seems possible, to a certain extent, to identify and to analyse the needs of this target group in the field of foreign languages.

The question then arises whether there is a significant difference between the needs of adults and those of children, and further whether children do have specific needs other than to obtain credits, good results... In other words, do children want to learn things they can use in situations inside and, more specifically, outside school? It is the author's observation that in many parts of the world, the educational systems treat foreign language as a school subject and school children are hardly motivated to think about it beyond the level of pass or fail.

(2) René RICHTERICH and Jean-Louis CHANCEREL, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg, Council of Europe, 1977.
(3) Jean PIAGET, *Les relations entre l'effectivité et l'intelligence dans le développement de l'enfant*.

In 1978 the government of Quebec issued a document about the centers of interest and the language needs (English as a second language) of preadolescent schoolchildren. It appeared that children also have second language needs beyond those constrained by classroom.(4)

The elaboration of a foreign language teaching program entails that the language needs of a group or of an individual must be identified and analysed. Are these operations feasible? Indeed:

— needs are not always expressed;

— sometimes they are not expressed clearly, for the manifestation does not necessarily reflect the real need; they are in a sense disguised;

— some manifestations are considered as being internal and personal whilst they are in fact the result of external influences;

— during the learning process needs are subject to evolution and modification due to the learning process itself as well as to environmental data. This is because, by definition, the process of learning requires that there should be input of information and, since information reduces the amount of what is not known, there is evolution. At each level of this evolution the learner finds himself in a different situation which produces new or different needs.

Moreover, the notion of "need" is not to be confused with that of "requirement" which can be defined as a necessity imposed by the environment, e.g. when a government chooses the language to be taught in the schools because it serves the function of economic necessities or political objectives. There are other environmental factors which also generate needs. It is obvious that a socio-economic activity, such as publicity, aims at creating needs and at meeting them at the same time.

Anyway, needs are functions of given situations, and of the relative factors ruling these situations. Therefore the "need" of learning a foreign language is, in fact, the result of another kind of need. Marcel De Gréve (5) points out that the Tunisian worker must learn French if he wants a job in a French plant in his own country; the young Acadian technician must learn English in order to obtain a promotion; the migrant worker must learn the language of the country he works in to communicate. These few examples among many others show that one cannot really consider these cases as needs but, rather, as conditioning, as constraint.

Concerning this matter a distinction must be made between the needs of an institution and those of an individual. In some cases they might possibly meet but, generally, they are in conflict. Francis Debyser illustrates this problem by arguing that the basic relevant question should not be

(4) Claude GERMAIN, *L'approche fonctionnelle en didactique des langues*, in *The Canadian Modern Language Review*, vol. 37, 1, 1980.

(5) *Quelques réflexions en guise de conclusion*, in Eddy ROSSEEL (ed.), *La langue française dans les pays du Benelux: besoins et exigences*. Brussels, AIMAV, 1982, p. 130.

"How can the needs of a learner be harmonized with those of his future employer?", but "Is it possible to harmonize the needs of the learner and those of his future employer?". When we use the term "needs", do we mean "those of the learner? of the employer? of society? of a company (Westinghouse, Michelin, Migro, Volkswagen)? or of the "State"?(6) The answer to this apperantly naïve question is that at least two main partners participate in the definition of needs, the learner and the community, and that the "ideal need" is a compromise.

Thus, the decision of learning a language, and the choice (free or imposed) of this language, relates to the environment and to the learner's expectations, be it on the level of communication (utterance, speech) or on the level of the system (language). Psychologically, needs can be expressed through motivations which are expounded in terms of material advantages, social prestige, power, etc..., for, in fact, it is always the compensation of a "deficiency" which is felt by an individual, or a group, as a need for communication, information or integration.

Anyhow, the notion of "need" is not at all innocent. It is ambiguous and, as Louis Porcher puts it: "A need is not a simple object one could meet in the street. It is a build-up object, the center of a conceptual network as well as the result of a number of epistemological choices".(7)

Logically, prior to the identification of language needs is a precise description of the situation, i.e. an inventory of all the elements of the macrosystem and the microsystem the learner evolves in. Obviously, the identification of the learner precedes the identification of his needs, for the identity of the learner determines part of those needs. On the other hand, identity is the preliminary but evolving receptacle which receives and integrates the elements of the expected information. This underlying matrix which constitutes the individual and cultural identity, defines how one learns, and what he learns.(8)

At this point it is useful to focus on the notion of identity, and more precisely on the notion of cultural identity. The concept of identity was first used in psychology. Laing, Philipson and Lee give the following definition: "In concreto, (...), self identity ("I" looking at "me") is constituted not only by our looking at ourselves, but also by our looking at others looking at us and our reconstitution and alteration of these views of others about us".(9) The importance given to the view of the others

(6) Francis DEBYSER, *Peut-on accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur?*, in R. FREUDENSTEIN (ed.), *Learning Language, Individual Needs, Interdisciplinary Cooperation, Bi- and Multilingualism*. Brussels, AIMAV, 1978, p. 19.

(7) *Une notion ambigüe: les "besoins langagiers"*, in *Les cahiers du CRELEF*, 3, 1977, p. 6.

(8) E. g. in certain areas intellectual education is exclusively based upon techniques of repetition and memorization.

(9) *Interpersonal Perception. A Theory and a Method of Research*. London, Tavistok and New York, Springer, 1966, p. 5.

clearly shows that psychological identity is a social given. Identity is what distinguishes the individual from other individuals: if identity is the nature of that which is equal to the self, it is also the nature of what is different from the others. This conceptualization leads us to the concept of culture.

There are different approaches to the concept of culture. The first is humanistic and considers culture — often in rather vague terms — as the improvement of mental faculties, or a refined taste, or a high intellectual and aesthetic development.(10) In essence, this is the layman's sense.

A second series of definitions apprehends culture as a general concept and an object of scientific study. Edward Burnett Tylor was the first to formulate, in 1877, a "modern" definition: "Culture... is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society".(11) In a critical analysis of the famous study by Kroeber and Kluckhohn on culture,(12) Etienne Vermeersch distinguishes three categories of definitions of the subject: "enumerative definitions, definitions by criterion, and definitions using a combinaton of both methods".(13) Vermeersch argues that neither of these definitions is entirely satisfactory for scientific purposes, and hence suggests the following: "The class of cultural objects is the class of forms determined by man";(14) "form" being "every class of states of a material or energetic substrata which are identified with one another and discriminated from other classes of states".(15) This logical definition is simple, clear and comprehensive, but too abstract to be applied in concrete situations. A definition which combines enumeration and criteria seems more adequate for the purpose of this paper which aims at establishing some aspects of relation and interaction between language learning and cultural identity.

Panoff and Perrin interpret culture as "the whole of knowledge and competences (technical, economic, ritual, religious, social, etc...) of a given society".(16) We are aware of the fact that such a definition is, theoretically speaking, invalid, for an enumeration of all knowledge and all competence is impossible to realize. For this reason long lists of enumeration should be replaced by comprehensive operational terms which cover all the elements of the enumeration, but avoid falling into sterile formalism.

(10) E. g. G. N. GARMONSWAY, *The Penguin English Dictionnary*. Harmondsworth, Penguin Books, Second Edition, 1969, p. 181.
(11) *Primitive Culture: Research into the Development of Mythodology, Philosophy, Religion, Language, Art and Customs*. New York, Henri Holt, 1877.
(12) *Culture, a Critical Review of Concepts and Definitions*. New York, Vintage Books, 1952.
(13) *Some Remarks on the Analysis of the Culture Concept*, in *Philosophica*, 1965, pp. 161-212, p. 165.
(14) *Id.*, p. 194.
(15) *Id.*, p. 188.
(16) *Dictionnaire de l'ethnologie*. Paris, Payot, 1973, p. 73.

Since culture basically includes every modification of the world made by man, we define culture as follows: *Culture* is the whole of human productions which in a given society are the result of creativity, and are transmissible in a non-genetic way. The fact that the human being eats and drinks is not culture (these are "primary needs"), but that he eats specific foods and eats in a certain way (the same foods in the same way as the other members of his group) is a cultural fact. Our definition above includes ways of thinking as well as types of organization, attitudes, symbols and interactions. Above all, it avoids the need of drawing lists which cannot but be incomplete.

When a individual learns a foreign language, culture is involved twice: on the one hand, the learner is initiated in the complexity of a culture different from his own, but, on the other, the approach is realized through the substratum of his own cultural identity.

Meanwhile when members of the same culture communicate with each other, they use the same code of symbols, the same network of signification. The decoding process of the messages they send to each other is performed in a completely unconscious way, for they have acquired, they have "integrated" a specific behaviour and the effects of this behaviour which they share with the other members of the group. The transmission of this whole is not hereditary. It is realized by means of learning mechanisms. Thus, cultural identity is the unique combination of cultural traits([17]) shared by the members of a group. On the individual level, cultural identity is "the integration of this complex constellation in personality".([18]) In other words, cultural identity is the awareness of being part of a group, and, consequently, it is also the awareness of being different from other groups.

It is obvious that the concept of "alterity" must be taken into account in a reflection on foreign language learning, for language is an essential component of cultural identity. Language is both a reflection and support of it. If language is transmitted as part of culture, it is no less true that culture as a whole is transmitted very largely through language. This position agrees with Halliday's, notably that "language is both a product of, and the means' by which we have access to, the systems of meaning relationship that constitute culture, the specifically human environment".([19])

The learning/teaching of a foreign language is a way of communication or, at least, it concerns the transmission of information. Basically, information is a signifying message intended for a receiver, the goal of information being to reduce incertainty. What interests us here is the communicability. In the traditional scheme of the information theory there is no question of

(17) i. e. the smallest identifiable unit, material or non material in a culture.

(18) Josiane F. HAMERS and Denise DESHAIES, *Les dimensions de l'identité culturelle chez les jeunes québécois*. Paper presented at the *Colloquium on Cultural Identity*. Nice, May, 1981, p. 1 ("version préliminaire").

(19) M. A. K. HALLIDAY, *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London, Arnold, 1975, (Introduction).

the meaning of the message, for information is the transfer of a form (sounds, graphic forms, etc...). On the semantic level, communication cannot be established unless both the source and the receiver use the same code and are able to encode and decode the message in the same way. This means that information cannot exist unless it is experienced as thus by the receiver. Hence, the individual who wants to learn has to know at least part of the code used.

In his mother-tongue, the language that he has mastered since childhood([20]), the individual controls, the phonological, morphological, syntactic elements, the semiotic stereotypes, etc..., constitute this code. He also knows the instructions for use; he is capable of assembling and reconstructing the elements in order to communicate and to learn.

However, in learning a foreign language, at least in the early stage, the situation and the learning strategy are different. In fact, the first information, the first messages concerning the foreign language and the culture it conveys will necessarily be assimilated through the encoding and decoding system used when communicating in the mother-tongue. This is one of the main reasons why the mother-tongue should never be neglected in foreign language methodology. Furthermore, what is true for relations between the two languages is equally true for relations between the two cultures.

Mother-tongue and home culture can therefore not be dissociated from foreign language methodology, neither at the theoretical or preliminary level (contrastive linguistics, interference, etc...), nor in practice.

It must be understood that, as the learning process advances, and as the learner's competence in the foreign language material together with his understanding of the other culture grows, the "presence" of the mother-tongue and of the home culture will tend to gradually fade out. This crucial feature must be carefully observed by language teachers and textbook writers.

The former reasoning should be added as an element in the discussion concerning a new trend in language methodology: the integration of the didactics of mother-tongue and of foreign language.([21])

Eddy Roulet considers that an end should be made to the cellular division of these pedagogical activities. The integration should not only be realized in the field of grammatical terminology, etc..., but also within the scope of contents, attitudes, etc... Roulet brings two main arguments forward in favour of his thesis: 1.º "the learner will acquire, with more ease and durability, a certain type of structure in the second language if he has previously understood the principles ruling his own language; 2.º the instruments, which facilitate the discovery of these principles and

(20) Mother-tongue is the first instrument of communication.
(21) Eddy ROULET, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie integrée*. Paris, Hatier, 1980.

the understanding of these structures in the mother-tongue, can be used in the process of learning the second language".([22]) What is true for language, is also true for culture.

A conclusion is called for: the identification and analysis of the learner's needs and motivations, the fact that in the learning process language and culture cannot be separated from one another, the awareness that the pedagogy of both mother-tongue and foreign languages must be integrated, allow the assertion that communicative, functional, language teaching cannot really be effective if it does not consider the learner's cultural identity (of which his mother-tongue is an essential element) as part and parcel of the learning process, thus including it in the pedagogical activity.

(22) Id., *Table ronde sur les préoccupations actuelles des chercheurs européens en didactique des langues*, in *Bulletin of the CAAL, Autumn*, 1981, p. 197.

CATHERINE YOUNG SILVA

EFL AND ESL TEXTBOOK WRITING FOR PRIMARY SCHOOLCHILDREN: EXPERIENCES IN BRAZIL AND SRI LANKA

Centro de Lingüística Aplicada — Instituto de Idiomas Yazigi, São Paulo

Many Third World countries, long subject to one or another kind of colonization, have traditionally been required to learn the language of the "mother" country as a means of acquiring the "superior" culture it represented. Knowledge of the target language was a passport to social status and academic and professional achievement, access to which was barred to those who did not or could not learn it. In the great majority of cases, the learners' own culture and value system was either ignored, disparaged or partially destroyed in this process.

The status of English today (and in many cases, French) as a global language used by natives and non-natives alike in international communication has greatly changed the nature of the need to learn the language. Learning one of these global languages is indeed a passport, but to global communication and information instead of to "superior" status.

However, these languages are certainly not needed in the same way by every student public. In the realization that no two learners or student groups or learning situations are alike, the current approach to foreign language teaching focusses on the individual learner and his needs. It becomes increasingly apparent that there is no such thing as a universally valid textbook and/or teaching method. What is taught, how and why are variables which will depend on the needs of the learner and innumerable historical, social and cultural aspects of each individual learning situation.

Communicative approaches are well suited to such learning situations as they emphasize what people do with and through language above language learning for its own sake.

This paper deals with a few of the many aspects involved in textbook writing and teacher training for primary school children in which this approach has been adopted as well as with some of the variables that must

be taken into consideration for this kind of work. The examples given are two widely differing Third World countries, Brazil and Sri Lanka.

In both cases, answers to certain questions had to be found prior to any actual elaboration of materials. These questions concern the students, teachers, mother-tongue and target language.

As to the students:

- Who are they (age group. social and/or occupational status, family and social background, mother-tongue, etc.)?
- What are their schools and classrooms like (grade system, timetable, physical conditions, etc.)?
- What are their present and future needs concerning the learning of the target language?
- What are their attitudes towards the target language and why are they so?

As to the teachers:

- Who are they (age group, social, professional and socio-cultural backgrounds and status, mother-tongue, etc.)?
- What kind of command do they have of the target language?
- What kind of contact do they have with it?
- What kind of schools and classroom conditions do they teach in?
- What kind of inservice training do they have?
- What kind of support do they have? From whom?
- What are their attitudes to the target language and why are they so?

As to the mother tongue:

- Is it the only language spoken in the society and/or country?
- What is its status in the social situation and why?
- Is it related to the target language and if so, in what way?
- Is it used in schools at primary, secondary and/or university levels?

As to the target language:

For what purposes is it needed and to what extent?

- Is it a required or optional subject in schools?
- To what extent will the students need to speak, understand, read and/or write it?
- What is its status in the overall social situation of the country?
- Is it related to the mother-tongue? If so, in what way?
- How familiar to the students is the culture that the target language is connected with? If familiar, in what way?
- Is the culture connected with the target language similar to the students? If so, in what way(s)?

I will attempt to give brief answers to a few of these questions and show how they were used to guide the elaboration of textbook materials and teacher training for Brazilian and Sri Lankan primary schoolchildren.

The case of Brazil

Brazilian schoolchildren begin the study of a foreign language, usually English, in the 5th grade at about the age of 11. The study of a foreign language is non-compulsory but normal in most primary schools. It is up to the direction of each school whether to offer English or French or both and what kind of timetable will be devoted to language study. In recent years, this has greatly contributed to the decline and practical disappearance of French from the primary (and secondary) school curricula since English is generally considered to be more "useful".

There is considerable difference between the FL classroom in public and private schools. For this reason, they will be considered separately.

Students in public schools tend to belong to less privileged or under-privileged social groups. They may study during the day or in the evening. Many work part or full-time. Many are undernourished.

Generally speaking, public schools students have two 50-minute English classes per week for four years. Classes are always large (35-60 students). Due to the non-standard nature of FL study in school curricula, a teacher may have in a single class students who have never studied English, students who have studied French but not English, or students who already have some knowledge of English. Such irregular conditions are frustrating for both teachers and students.

The study of English or any other foreign language among this kind of student population usually seems and is totally irrelevant to the students' daily lives. Students' needs for English (if any, for a large percentage of students abandon their studies after primary school), are long-term at best since the ability to read English is only really required at university level and for entrance examinations for certain fields of study. At university level, students need English as a library language. Although motivation for learning the oral language is high, large classes and limited timetable severely reduce the actual possibilities of learning to speak English. Outside the language classroom they may never encounter opportunities for speaking it. As for the need for English in jobs, there are few occupations open to primary or even secondary school graduates that actually require a knowledge of English.

The situation for students in private schools is quite different. These students belong to middle to higher socio-economic brackets. Many private schools devote twice as much time to English as public schools. Classes are smaller (20-30). Many students study English in one of the many available foreign language schools besides their FL study in school. They are more likely to travel or have other opportunities to use the English they learn, although this it not always the case. The majority of these students will continue their studies through university and the foreign

language will later prove useful in a wide variety of professional opportunities. Motivation for developing the four skills is high. There is a tendency to identify with the culture represented by the foreign language.

The same conditions affecting the students in public and private schools similarly affect the teachers.

Teachers in public schools usually have little access to inservice training, seminars and other opportunities for continuing professional development. The same applies to books and periodicals pertaining to English teaching. Teachers often have inadequate command of the spoken and written language. As a group, they tend to feel unmotivated in their work largely due to the irrelevance of the foreign language program to students' school curriculum, daily lives and future professional opportunities, causing many to experience feelings of futility regarding their profession.

Teachers in private schools usually have better opportunities for inservice training and other aids to professional development. They often have better command of the language. Nonetheless, they share the feelings of frustration of their colleagues in public schools due to the gap between the language as it is taught in the classroom and the language as it is actually used, as well as to the lack of any kind of link with the rest of the school curriculum.

Both kinds of teachers are apt to be somewhat language-proud and to idealize the culture(s) represented by the target language. As a rule, there is a tendency to consider the learning of a foreign language more as the acquisition of a "cultural" advantage than of a necessary vehicle of communication in and information about the world. This attitude is transmitted to the students. For historical, commercial and economic reasons, Brazil identifies with the U.S. rather than the U.K. On the whole, Brazilians have access to an extremely idealized and/or an otherwise distorted picture of American culture through films and TV which at best provide an unreal parameter for their own cultural reality. This parameter is often held up as desirable in the English classroom through unenlightened teaching materials and techniques and can be very damaging to the formation of positive attitudes on the part of young learners regarding their own culture.

Portuguese is the mother tongue of the Brazilian people and the only official language in the country. It is used in schools at all levels. English is related to Portuguese; it shares with Portuguese the same alphabet, overall syntactic system and many Latin roots. Both languages refer to Western European cultures. These factors greatly facilitate the task of the English teacher in developing reading skills and strategies in particular. This advantage, however, is a somewhat theoretical one since reading is a habit that is developed by only a small portion of the Brazilian total populaion, even in the mother-tongue. (30% of the total population is illiterate). Brazilians have had ready access to TV since the 1950's.

Spoken English is needed on a limited scale for communication with native and non-native speakers of English. For the most part, such communication takes place within Brazil and is usually of professional, commercial or tourist nature. Mastery of the written language is only a requirement in certain specific professional situations. On the other hand, the ability to read English is very important. Many English and American periodicals and books are only available in untranslated form. Another important fact is that the larger portion of Brazilian translations of foreign texts of any kind are translated from English versions of the originals. This obviously colors accessible information to some extent.

The case of Sri Lanka

Elsewhere in this volume, the historical, cultural, social, educational and economic situation and conditions in Sri Lanka are very clearly presented (see Cumurunatunge, *Foreign Language Teaching and Cultural Identity*, pages 41-68). As in Brazil, economic and social disparities among student populations are determinant of very different levels of motivation towards English, (the target language) as well as of students' attitudes towards it and of their expectations as to its usefulness in their future lives. Teachers in rural areas have little opportunity to use and improve their command of English. Inservice training is essential although very difficult due to physical and economic constraints. As explained by Cumurunatunge (above, page 44), English continues to be vital in Sri Lanka for some professions, the diplomatic service and tourist industry, all of which are occupations beyond the aspirations of the economically underprivileged groups, who are nonetheless exposed to the same 40-minute daily English class in primary schools as the more privileged and highly motivated, sometimes bilingual groups, principally in metropolitan areas.

The official purpose of learning English is to enable students to use it as a library language. According to Cumurunatunge, this task is hampered by the current teaching methods that emphasize structure, using watered-down and irrelevant texts in order to present structural items. Development of reading comprehension skills and strategies is also made difficult by the non-cognate nature of English and Sinhala (also Tamil, the second official language in Sri Lanka) and to the total foreignness of the culture represented by the English language to the large majority of the primary school student population. The negative attitudes towards the target language mentioned by Cumurunatunge further complicate the entire process of learning English as a second language, being as it is so closely related with the status of Sri Lanka as a British colony until 1948. English is still vividly felt as a colonial weapon and status symbol instead of a useful and necessary instrument of communication and source of information.

An experience in developing EFL materials for Brazilian primary schoolchildren

The program described here is part of a larger one designed for Brazilian learners and which also includes material for secondary school

students and adults. The program designers endeavored to identify the specific needs, possibilities and constraints in each case and prepare suitable learning materials and teacher training programs for each one.

In the program in question, a communicative approach has been adopted and adapted for primary school students. The main aim is to develop communicative competence above of linguistic competence in all skills at this level.

The shift of emphasis from linguistic to communicative competence is of considerable aid to teachers who, often insecure of their command of the language, rely excessively on the letter of the textbooks. In the great majority of cases, these textbooks are foreign publications which, alongside the teachers' own insecurity, make it difficult to relate English learning material to the students' own interests and daily lives. The criteria of communicative competence allow for the adoption of a functional syllabus in which suggested vocabulary serves only to complement those items suggested by the students themselves and which pertain to their own lives, relationships and interests. Hence the vocabulary provided for the presentation and practise of functions naturally varies from class to class. The teacher's manual gives ample support to the teacher, who must nonetheless be thoroughly familiar with the students' activities in order to enable them to talk about their own lives.

A certain emphasis is given to developing oral skills due to their motivational value at this level. It has been found that pair and small group work is feasible even in large classes when students are allowed to say things that are meaningful to them. This is far from being the case when teaching methods involve rote learning and repetition drills merely for the sake of structure fixation.

Oral production is less than ideal by the traditional standards of linguistic perfection, but the target language learned in this way begins to "make sense" to young learners.

Reading strategies are developed from the outset of the program. Since the sole aim of reading English texts is to develop reading comprehension, all questions and comments on reading texts are made in mother-tongue. Whenever possible, texts are unedited. Some readings are in comic strip form. In either case, the objective is to compel the reader to infer information from cognate words and from previous knowledge of the presented theme from other sources. Students are encouraged to discuss the subject in Portuguese, thus integrating the material learned in English into a more meaningful whole of general knowledge. It is hoped that this approach to reading in English, which shifts the aim from mere "language learning" to a wider one, i.e. of increasing the scope of general knowledge, will act as an incentive to acquiring reading habits that will automatically extend to reading in the mother-tongue.

Teacher training and inservice training for this program is implemented on a national scale by regional coordinators with the support of video training tapes. One section of the training tapes elucidates the fundamental

principles and aims of the program. Another section demonstrates teaching techniques as actually applied in primary school classrooms. Tapes are accompanied by explanatory handouts and recommended bibliography.

In addition to training teachers to handle the greater flexibility of this approach with large classes, training programs deal with the need to change teachers' attitudes towards their subject, so that English (and in some cases, French) may be seen as a valid acquisition that may be useful within Brazilian cultural reality. In this way, both teachers and students may use the foreign language as one of the many means at their disposal to understand, analyze and participate in their own cultural reality rather than as an unrealistic cultural goal to be attained.

An experience in developing ESL materials for Sri Lankan primary schoolchildren

The experience referred here is the one mentioned by Cumurunatunge (page 43. This project has adopted a communicative approach to ESL teaching and is being piloted with the most challenging student public, i.e., students in rural areas. In these areas, there is little if any of the bilingualism and biculturalism found in metropolitan areas. On the whole, rural primary students are economically underprivileged and have few occupational expectations in which English will be a prime requirement. The rationale of the project directors is that if this program should prove successful under such difficult conditions, positive results will be a matter of course in the more privileged metropolitan areas.

In this program the emphasis is on communicative competence and meaningful communication. Each unit is prepared, analyzed, piloted and subsequently accepted or discarded according to its thematic relevance to the students' daily lives and how much actual formative and motivational value it contains. Besides linguistic content, units are designed to teach notions of hygiene, civic and family responsibility, sportsmanship, etc. Teachers are trained to make ample use of students' real activities, both inside and outside school, to explore and enhance the target language as a means of communication and expression of students' feelings, relationships and lives. Students learn to do and make things while speaking of them and describing them in English, much as they would do in their own mother-tongue. Everyday events such as a students' absence from class, helpfulness between neighbors, a short train trip to a nearby village or town, a group task such as making a blackboard or putting away class material, etc., are used as themes for learning the target language since they are part and parcel of students' everyday lives.

Classrooms are very large (40-60). There is no division between classes of different subjects and/or grades. Such physical conditions would probably discourage the average Western teacher from attempting pair and small-group work or other forms of individualized learning activities. Nonetheless, these activities have proved satisfactory with trained teachers in most of the pilot schools.

Besides the teacher's manuals and student's textbook, a tape has been made by native speakers to serve as pronunciation model for classroom use. It has proved useful as a teaching aid and makes up for possible deficiencies in teachers' pronunciation.

Inservice teacher training is carried out by project directors and regional coordinators. A plan of "sister" schools is being implemented through which schools which have successfully piloted the program give assistance to one or more schools in neighboring villages between semesterly training seminars.

Part of the success of the program hinges on how it develops reading skills. Considerable effort is being made to provide students with interesting, informative and enjoyable texts. The dissimilarity between English and the mother-tongue tends to limit the possibilities of exploring certain reading strategies based on recognition of cognates, inference, etc. On the other hand, the remarkably high motivation towards reading among the overall student population plus the fact that English periodicals are generally available throughout Sri Lanka ultimately favor the acquisition of reading skills in English.

Conclusion

This paper briefly describes the overall primary school situation in Brazil and Sri Lanka. An attempt has been made to outline the needs for EFL (in the case of Brazil) and ESL (in the case of Sri Lanka) acquisition as a means to attain fuller access to global communication and information. In each case, the success of the proposed programs ultimately depends on two factors: 1) the degree to which acquisition of at least some skills in the target language can be felt by the learners to be useful and meaningful in their lives and 2) the degree to which teachers are able to relinquish inappropriate attitudes towards the target language in order to teach it as a necessary communicative instrument in the world of today.

LYNN MARIO T. MENEZES DE SOUZA

TOWARDS A RECONSIDERATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE THIRD WORLD — THE CASE OF BRAZIL

Centro de Lingüística Aplicada — Instituto de Idiomas Yázigi, São Paulo
Universidade Católica de São Paulo

1. *Introduction*

The problem of foreign language teaching in the Third World is often a delicate one, given the reluctance of authorities of several countries when faced by increasing demands for investment in education, and professional manpower problems (surpluses or shortages).

A question often asked, but whose import is often little understood, by teachers and authorities alike, is this: "Is foreign language teaching sufficiently necessary and useful within the school system in countries such as Brazil?" The answer, prima facie, may well be a resounding NO.

However, this NO would not itself refer to foreign language teaching (henceforth FLT) per se, but to the way that foreign languages are currently taught in many Third World countries, of which Brazil is an example.

An examination of the current situation reveals a confusing picture most often marked by an overwhelming preoccupation on the part of FL teachers with methods, to the detriment of a closer consideration of content and objectives. This has resulted in the gradual marginalization of FLT from the other subjects of the school curriculum, which are often grouped together under clearly stated educational aims.

FL teachers, it seems, have been content not to consider themselves part of the general educational process, and often do not subscribe to the aims of the general curriculum, consciously or unconsciously; when taken to its absurd extremes, this situation can only lead to the conclusion that FLT indeed is superfluous and has little to contribute to the general educational process.

As confirmation of this, teachers often cite low attainment scores in foreign languages and a general lack of interest on the part of the student. Solutions are thus sought after in new methods and materials (often imported from abroad) without a real reexamination of the situation to identify the real reasons for this lack of success — resulting in continuous frustration among teachers and students alike, and an increasing conviction on the part of the authorities that FLT is a luxury and not a necessity in the general school curriculum.

It is our belief that there is a place to be secured by FLT within the general school curriculum (perhaps especially so in Third World countries), and that this place can only be secured if reasons for the shortcomings of the present have been identified.

Paulo Freire (1982 a) in a recent article called attention to a trap teachers and educational programmers often fall into — the trap of confusing methods and contents, and the separation of methods and contents from objectives.

Freire's comments on educational systems in general summarise precisely the FLT situation within the Brazilian school system.

2. *Methods, Contents and Objectives*

One of the most marked characteristics of the present FL theoretical scene is an ever-increasing interest in new and more elaborate FLT methods and materials (witness the proliferation of publications such as Brumfit and Johnson 1979, Alatis 1981, Dalgalian 1981, Galisson 1980, Stevick 1980). In light of this, FL teachers may perhaps be forgiven the desire to reflect these academic preoccupations in their daily classroom activities.

Perhaps the greatest shortcoming of modern FL theory is the tacit dichotomization of FL teaching into a general purpose/specific purpose division, in light of the repercussions such a position can have in countries such as Brazil, where this dichotomy is not as clear as is often presumed (see below). Discussions of new approaches (eg. Communicative, Functional etc.) speak of definitions of FLT objectives based on a process of needs analysis. This however is said to be applicable mainly to courses of a professional nature, for adults. It seems to be tacitly accepted that such needs analysis is difficult, if not impossible, in the case of FLT in the school system where, it is claimed, learners do not have definable objectives. Thus a "general purpose" syllabus is advocated for FLT at this level, where objectives and content are described in all-encompassing general terms.

In Brazil, it seems to be accepted that FLT in the school system is of such a general nature, that it is practically impossible and perhaps unnecessary to attempt a worthwhile definition of objectives. This attitude is reflected in two prevailing FLT tendencies in Brazil:

— The 'Language for its own sake' approach.

— The 'Language for Cultural Enlightenment' approach.

The 'language for its own sake' approach contributes to the idea that once no clear objectives may be defined, then the foreign language in its totality is to be taught, involving the indiscriminate teaching of the four skills, besides the manipulation of structures. The content of such courses tends to be purely linguistic, i.e. learners are limited to using the language structures that they have been taught.

For instance, after three weeks of learning, if only one tense form has been introduced, learners are expected to express only what that tense form permits. In the case of the reading skill for example, learners are limited to the reading of texts which contain only those linguistic forms learned — the texts themselves having been fabricated with the sole purpose of exemplifying these linguistic forms, and not aimed at the development of the reading skill per se.

In practical terms, given the reduced number of hours dedicated to FLT within the school timetable (an average of two hours per week), this approach to FLT leads to frustrations on the part of teachers and students alike given the difficulty of achieving palpable results, even after years of FL classes.

The 'Language for Cultural Enlightenment' approach subscribes to the belief that the learning of a foreign language is a key to the cultural richness of the society of that language. Subscribers to this approach often believe that the appreciation of a foreign culture may indirectly be reflected by a corresponding appreciation of the mother-tongue culture, and hence contribute to an overall enhancement of the cultural sensitivity of the learner. Most versions of this approach include to a large extent the basic maxims o fthe previous 'language for its own sake' approach.

The content of courses within this 'Cultural Enlightenment' approach tends to emphasize the portrayal and examination of various aspects of the FL culture, both, in the form of everyday customs and habits as well as literary and artistic manifests.

The main criticism levelled at this approach is its inherent irrelevance in a school system of a Third World country, such as Brazil, where the vast majority of learners in underprivileged suburban and rural areas rarely have access even to the artistic and literary manifests of their own national culture.

Both approaches then, tend to reinforce the marginalization of FLT within the school system, through their failure to identify with the general objectives of the educational process as defined by the school curriculum. These practices confirm suspicions as to the superfluous nature of FLT within the school system, and provoke arguments in favour of the exclusion of FLT from this system.

What is called for, then, in a situation such as this, is not so much a re-definition of objectives, but an actual worthwhile *definition of objectives* which have been left vague for far too long. Coupled with the urgency of this need for a definition of objectives for FLT in the school system,

is an equally important need for an establishment of a *hierarchy of objectives* especially in terms of the teaching of the four skills (i.e. which skills are more necessary). This is the first step towards the rehabilitation of FLT within the educational process.

3. *Towards a Rehabilitation of FLT*

An important factor towards the rehabilitation of FLT within the Brazilian school system is the necessity to respond to the real needs and limitations of the national educational system.

Brazil has a literacy rate of only 70%; moreover, the school population drops from 90% of youngsters of school age at primary level to only 18% at secondary level.(*) Thus only a small proportion of students who have begun to be literate in the initial school years stay on long enough to develop their literacy skills and reading ability. Paulo Freire (1982 b) has stressed the importance of the reading ability as the fundamental step towards a consciousness and interpretation of one's social and physical reality, which makes the individual a politically-conscious entity and hence an important element in the democratic process.

Given this aspect of the importance of the reading ability, and given that the teaching of the reading ability is one of the greatest difficulties faced by the teaching of the mother-tongue in Brazil (see Zilberman 1982), one of the ways in which FLT can regain its wider pedagogical role, is to aid the teaching of the mother-tongue in overcoming the difficulties of developing and reinforcing the reading ability. At primary level, for example, what better way to reinforce the reading *ability* and develop the reading *habit* acquired in the mother-tongue class, than to continue the process in the FL classroom?

If one of the major shortcomings of the two currently popular approaches mentioned above, was their failure to achieve palpable results within a minimal school timetable, this would not occur with the teaching of the reading ability as a priority in the FLT process.

The teaching of the reading ability as a priority does not require a prior knowledge of the oral language(*), and given material aimed at the appropriate age level of the students in terms of interests and intellectual development, palpable results are perfectly attainable (see Souza, in press).

In terms of content, to satisfy the wider pedagogical objectives of the educational system, there is no reason why FLT materials should not reinforce or extend the content of other school subjects, such as History, Geography, General Science etc., in the form of FL reading texts, for discussion in the mother-tongue.

(*) Data from Guia do Terceiro Mundo, Lisboa, 1981.

(*) Of course this applies only in the case of Brazil with foreign languages such as English, French, Spanish and Italian, which share many cognates with Portuguese, which facilitate comprehension at this level.

As far as responding to the limitations of the educational system is concerned, three factors must be taken into account: time allotted to FLT, class-size, and teacher preparation.

Given the average of two hours per week allotted to FLT in schools, results based on the development of the reading ability as a priority are more easily attainable than those involving the oral abilities.

The problems caused by large classes (average of 35-50) may be minimized by the allocation of reading activities, which need not be teacher-centred, unlike traditional oral-based activities.

In the case of teacher preparation, one of the greatest problems faced by the Brazilian educational system is the lack of teachers with adequate training, especially in the oral skills of the FL. If the reading ability is given priority, the teachers' oral competence ceases to be of prime importance.

A hierarchy of objectives, then, would serve to emphasize the import of the reading ability in relation to the other skills; this does not necessarily imply the exclusion of the other skills from FLT, as these could be introduced where favourable conditions (eg. class size, time allotment, teacher preparation) pertain or where specific demands exist.

In this way, FLT may regain its rightful place within the school curriculum in Brazil, not as a mere linguistic or cultural exercise, but as a real and worthwhile educational experience.

BIBLIOGRAPHY

ALATIS, G. et al (ed.) — *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's* — O.U.P. New York, 1981.

BRUMFIT, C. Johnson, K. — *The Communicative Approach to Language Teaching* — O.U.P. Oxford, 1979.

DALGALIAN, G. et al — *Pour un Nouvel Enseignement de Langues* — C.L.E. Paris, 1981.

FREIRE, P. — a. *Educação. O sonho possível* — in. Brandão, C. (ed.) — *O Educador: Vida e Morte* — Graal, Rio, 1982 — b. *A importância do Ato de Ler* — Cortêz, São Paulo, 1982.

GALISSON, R. — *D'hier à aujourd'hui — la didactique générale des langues étrangères* — C.L.E. Paris, 1980.

STEVICK, E. — *Memory Meaning and Method* — Newbury House, 1980.

SOUZA, L. M. M. — *O ensino da leitura na língua estrangeira a iniciantes* — in. Cadernos da PUC n.º 15 (in press).

ZILBERMAN R. et al — *Leitura em crise na escola* — Mercado Aberto, Porto Alegre, 1982.

Z. ZACHARIEV

PROBLEMES D'ENSEIGNEMNT DES LANGUES DANS LES PAYS EN DEVELOPPEMENT (*)

L'évolution historique du monde après la deuxième guerre mondiale a mis en relief les besoins d'un grand nombre de pays ayant acquis leur indépendance. Les pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique Latine, engagés dans des transformations profondes sociales, politiques et économiques, se sont tournés vers les problèmes de l'éducation considérée non seulement comme un droit inaliénable pour tous, comme l'expression d'une civilisation et d'une culture particulières mais également comme l'un des facteurs essentiels garantissant le développement endogène global du pays, contribuant aussi bien à l'industrialisation rapide, à l'indépendance économique qu'au maintien de l'identité culturelle et à l'épanouissement de l'individu. La participation de tous au renouveau des pays met en exergue le principe de démocratisation de l'éducation, cette dernière comprise non pas comme une extension numérique seule des possibilités existantes mais comme une refonte des structures et contenus éducatifs hérités du passé, comme un réexamen des objectifs et du rôle de l'éducation, comme le droit d'être soi-même, de maintenir son identité culturelle et d'accéder au monde du savoir et des aptitudes par des moyens propres et à travers sa propre langue.

Cette nouvelle conception du rôle de l'éducation conduit à réexaminer le rôle des langues — moyens et matières d'enseignement. Les impératifs d'un développement économique rapide exigeant la participation active de larges masses populaires, auxquels s'ajoutent les préoccupations d'un développement socio-politique démocratique, remettent en cause l'usage exclusif d'une langue étrangère réservée jusqu'alors à une élite nationale minoritaire et aliéné ou à une couche d'étrangers détenant les pouvoirs politiques et économiques. La participation populaire à l'élaboration des destinées du pays, la démocratisation de l'éducation soulignent le rôle des langues maternelles. Le souci de démocratisation impose une nouvelle attitude à leur égard et souligne leur importance pour les activités culturelles ou éducatives. Le rôle irremplaçable de la langue maternelle en tant que source, support et véhicule de l'authenticité culturelle et d'une civili-

(*) Texte de la conférence prononcée par le Prof. Dr. Zachariev lors de l'ouverture du *V Instituto Interamericano de Lingüistica — PILEI-UNICAMP*, réalisé du 2 janvier au 2 février 1980 à Campinas (S.P.), Brésil.

sation propre, en tant que facteur d'identification ethnique, est constamment mis en vedette. Le recours à la langue maternelle est considéré, à juste titre, comme un droit inaliénable.

Les récentes recherches accentuent d'autre part l'importance des fonctions pédagogiques des langues maternelles en tant que langues d'enseignement. Les langues maternelles (locales) assurent le lien entre l'école et le milieu, sur les plans économique, politique, familial et religieux. Elles garantissent l'accès aisé aux apprentissages expérimentaux. En effet, l'accès ne peut être donné par une langue étrangère dans les premiers temps de la scolarisation, en particulier en ce qui concerne les apprentissages liés à la lecture, à l'écriture et à la numération, car le niveau d'utilisation de la langue étrangère est trop rudimentaire.

Il en est de même de la transmission des valeurs morales et culturelles fondamentales ou des pratiques pédagogiques traditionnelles liées à une civilisation particulière pour lesquelles la langue maternelle est le véhicule privilégié.

L'attitude favorable à l'égard des langues maternelles a encouragé un grand nombre d'études et expériences conduites surtout dans les pays en développement, justifiant l'emploi des langues maternelles et insistant sur les avantages psychologiques de cet emploi. Toutefois, le souci de promouvoir les langues maternelles n'a pas été suivi d'effets immédiats et de transformations profondes dans les rapports entre les langues d'un pays.

Le développement des pays pendant la période post-coloniale s'est donc trouvé d'une part devant le souci de promouvoir les langues maternelles et de l'autre en présence d'une diglossie et hiérarchisation des langues, les fonctions «nobles» étant réservées aux langues étrangères et les fonctions «basses» aux langues locales. Reléguées à l'arrière plan de toute manifestation de la vie nationale au cours de la période coloniale, cantonnées dans le folklore ou à l'intérieur du groupe, les langues locales sont l'outil de communication, d'éducation traditionnelle ou de culture à l'intérieur d'une ethnie donnée, tandis que la langue étrangère reste le seul outil de communication à l'extérieur des groupes (au niveau national et international) d'éducation et de culture en général ou d'intégration politique, économique et/ou administrative. Celle-ci détient, par conséquent, les fonctions essentielles de formation (activités scolaires, professionnelles, éducation) d'information (mass media) et de gestion politique, économique et administrative, c'est à dire devient l'expression des différentes formes de pouvoir, de puissance ou de domination. Dans ces conditions, l'école organisée exclusivement sur la base de la langue étrangère ou coloniale est une source continue d'aliénation, le symbole politique de valeurs étrangères à la réalité nationale. Le maintien de la langue étrangère représente, d'autre part, le maintien d'un statut élitiste.

La prise de conscience du déséquilibre dans la répartition des fonctions des langues dans un pays, les implications sociales et économiques concrètes d'un choix en matière de langues, le souci de démocratisation et de développement planifié de la société tout entière, ont conduit les pays en développement à se pencher de près sur la planification linguistique et à

tenter de mesurer, à long terme, l'ensemble de ses conséquences sociales, politiques, économiques, culturelles, psychologiques ou linguistiques relevant d'un choix. Par conséquent, le premier problème qui se pose actuellement est celui de répartition des fonctions entre les langues utilisées dans un pays, doublé du problème du choix de la langue ou plutôt des langues d'enseignement dans le pays. Car les découpages arbitraires de territoires et d'ethnies qui sont à la base des états nouvellement créés et le multilinguisme auquel ils aboutissent, la persistance de la langue de l'ancien colonisateur nécessitent une prise de décision sur l'emploi des langues qui concerne l'ensemble des langues sur un territoire. Cette décision de nature politique est le point de départ de toute planification linguistique nationale.

La planification linguistique, conçue en vue de concilier le développement national global avec le développement des langues nationales (locales ou étrangères), cherche à definir le rôle de la politique linguistique dans l'éducation, dans la solution des problèmes socio-culturels, dans la réalisation des objectifs nationaux concernant la population. Elle peut traduire, par conséquent, la projection de la société souhaitée par le pays, exprimer le désir d'autodétermination politique, économique, culturelle et linguistique, répondre efficacement et équitablement aux besoins et aux intérêts de toutes les couches de la population ou bien chercher à maintenir la différenciation sociale, à consolider les inégalités sociales et économiques, à maintenir le pouvoir d'une élite à travers la stratification d'un modèle de relations linguistiques. Par conséquent, la planification linguistique fait partie intégrante de la planifaction sociale et économique d'une société donnée, elle répond à une volonté politique et nécessite dans la prise de décisions la participation de tous ceux qui en sont concernés.

Dans la situation actuelle, toute option en matière de planification linguistique dans les pays en développement doit nécessairement tenir compte de la multiplicité des langues dans un pays. En effet, il est courant de trouver un grand nombre de langues, souvent de groupes linguistiques différents, cohabiter sur le même territoire. L'exemple de l'Inde est frappant, avec ses 1652 langues dont 80 utilisées dans les systèmes éducatifs scolaires. La situation est analogue dans plusieurs pays africains par exemple en République populaire du Bénin, où 17 langues ont été répertoriées, en Côte d'Ivoire plus de 60 langues pour une population de 6.714.000 habitants, au Togo, une quarantaine de langues et dialectes regroupés en trois grands foyers linguistiques: le groupe Dara Gourma, le groupe Tem-Kabyle et le groupe des langues Ewe. Font exception à la règle générale des pays comme le Rwanda, avec une seule langue Kinyarwanda, ou le Burundi avec le Kirundi. Il s'ensuit que cette coexistance de plusieurs langues sur le même territoire, le plus souvent des langues écrites et non écrites, pose de nombreux problèmes, spécifiques pour chaque pays, qui interdisent les solutions uniformes, appliquées à des sociétés pluralistes différentes.

Si, à l'échelle internationale, la réflexion et la recherche ont déjà progressé, s'il est devenu possible de cerner les grands principes exprimant les droits linguistiques et la démocratisation de l'éducation à travers l'emploi prioritaire de la langue maternelle, l'adoption d'une politique linguistique

à l'échelle nationale, fondée sur le respect des langues et des cultures, y compris celles des minorités, relève d'une série de facteurs de caractère idéologique et politique ou économique, de considérations sociologiques, psychologiques ou techniques, qui nécessitent une prise de décision sur les voies à suivre, voies qui seraient d'un pays donné — résultat d'une conjonction de facteurs historiques, socio-politiques et économiques propres au pays seul et non pas une recette applicable comme une panacée, toutes les fois qu'il y aurait des problèmes analogues à résoudre.

Les rapports des langues entre elles, à l'intérieur d'un Etat (langues locales liées à une extension territoriale), les rapports entre les langues locales et les autres langues (d'apport et de culture «extra-territoriale», c'est à dire langues étrangères de grande diffusion et de communication internationale, langues véhiculaires), les fonctions respectives qui leur sont attribuées dans les systèmes éducatifs (formel ou non-formel: enseignement primaire, secondaire, supérieur, alphabétisation, activités formatives, etc.), dans les affaires publiques (Parlement, Gouvernement, administration, forces armées), dans les moyens de communication de masse (radio, TV, presse), nécessitent l'adoption d'un document officiel se caractérisant par le souci de clarification des objectifs et des priorités, par le souci de systématisation des méthodes d'action, des mesures spécifiques par l'explicité des sources et modalités de financement.

Ce document devrait rechercher l'harmonie entre l'éducation et le développement économique et social ayant pour objectif ultérieur l'homme et l'enrichissement de la vie humaine considérée sous tous ses aspects, il devrait rechercher un juste équilibre entre le besoin de cohérence d'un développement national prévu dans un plan d'ensemble et la souplesse d'une action diversifiée dont il faudrait prévoir les adaptations futures, en fonction des différents aspects de la dynamique des rapports sociaux et des phénomènes linguistiques.

Le besoin impératif d'une décision basée sur des fondements objectifs, sur une approche interdisciplinaire et systémique qui assurent une solution démocratique et équitable pour l'ensemble des langues sur un territoire conduit le plus souvent à l'instauration de politiques de bi-ou trilinguisme officiel. Ainsi la solution la plus fréquente consiste à maintenir la langue européenne et de promouvoir parallèlement, surtout au niveau primaire, une ou plusieurs langues locales. Voici quelques exemples:

Après l'indépendance, la Guinée choisit de revaloriser ses langues nationales et de les promouvoir par l'école, les mass-média et l'éducation des adultes. Sur 17 langues nationales, six langues parlées par la quasi totalité des guinéens soit comme langues premières, soit comme langues secondes, sont devenues des langues d'enseignement. Le français est introduit comme matière en troisième année du primaire et devient véhicule de l'enseignement à partir de la troisième année du premier cycle secondaire.

Au Ghana, l'«Education Review Committee», formé en 1967, recommande d'utiliser comme véhicule de l'enseignement pendant les trois premières années du cycle primaire une langue ghanéenne, à laquelle devrait se substituer l'anglais à partir de la 4ème année, la langue ghanéenne

continuant d'être étudiée en tant que matière. Il est important de relever la souplesse de la politique linguistique du pays qui prévoit l'introduction graduelle de l'anglais et l'utilisation de la langue maternelle à tous les niveaux de l'enseignement primaire, compte tenu des besoins et de la composition linguistiques des différentes régions.

Le multilinguisme africain pris en considération a abouti à une politique de trilinguisme à l'école au Nigeria. Depuis 1977 sont utilisées trois langues à différents niveaux et avec des fonctions différenciées, à savoir: l'anglais, langue de la Fédération, de l'ensemble du pays; l'une des trois langues nationales, langues de grande extension en Afrique (hawsa, yoruba, ibo) et la langue maternelle de la petite communauté (par exemple bade, bachama, kassuri, ron, saya, etc.). Un autre exemple intéressant est fourni par la Tanzanie, qui a opté pour le swahili, langue véhiculaire africaine, mais non pas maternelle, pour la plus grande partie de la population. Le swahili est utilisé comme moyen de transmission du savoir à travers tout l'enseignement secondaire, parallèlement à l'anglais, moyen exclusif pour l'enseignement supérieur.

Ces quelques exemples d'options nationales auxquels s'ajoutent de nombreux instruments internationaux traitant des droits linguistiques, des rapports nécessaires à établir entre l'éducation et le développement social et culturel des pays nous permettent de rechercher quelques principes de base susceptibles d'être les points de repère pour la planification linguistique à l'école.

Ainsi, sans prétendre pouvoir établir une liste exhaustive, j'en citerai quelques uns applicables surtout au contexte plurilingue, qui est celui des pays en développement:

1. La pratique des droits démocratiques et des droits à l'éducation dans les sociétés plurilingues (c'est à dire la presque totalité des pays en développement) ne saurait se faire sans un exercice réel du droit à l'expression et à la réalisation de l'individu à travers la langue maternelle. L'éducation en langue maternelle est un droit inaliénable dont l'exercice devrait être effectif pour tous.

2. L'organisation de l'enseignement des langues dans un contexte plurilingue doit tenir compte d'un ensemble de facteurs d'ordre politique, idéologique, social, économique, historique, géographique, administratif, religieux, pédagogique et psychologique.

3. La planification linguistique dans un contexte plurilingue fait partie intégrante de la planification sociale et économique d'une société donnée. Par conséquent, la formulation d'une politique linguistique à l'école et la réalisation des droits linguistiques s'insèrent dans une vision globale d'un projet de société et dans le cadre d'un système éducatif national, tous les deux fonctions d'une volonté politique. Elle nécessite, donc, la participation dans la prise de décisions de toux ceux qui sont concernés.

4. Le choix d'une politique linguistique à l'école est de la compétence exclusive d'un pays; elle relève de la volonté de ses citoyens et résulte des conditions historiques socio-culturelles et économiques particulières.

5. Le modèle adopté dans un pays n'est pas nécessairement transférable à un autre pays, pour les raisons exposées ci-dessus.

6. La programmation de l'enseignement des langues et dans les langues du pays devrait se faire avec un souci de complémentarité et de répartition équitable des fonctions éducatives, qui puisse garantir un pluralisme linguistique non assimilateur.

7. L'égalité des langues dans un pays est théoriquement et juridiquement possible quel que soit leur nombre.

8. L'égalité des langues dans un pays et la promotion des langues maternelles dépendent essentiellement de facteurs non linguistiques. Toute langue par définition est apte à traduire tous les besoins en communication et en expression de la civilisation particulière à laquelle elle est liée

9. L'utilisation rationnelle des ressources d'un pays en matière d'éducation et leur limite face à l'ampleur des problèmes et des besoins imposent des choix, parfois difficiles et douloureux, exigent l'établissement d'une hiérarchie des objectifs dans la réalisation des droits linguistiques

Toutefois, la nécessité d'opérer des choix ne devrait pas jouer à l'encontre ou porter préjudice au principe du libre choix ou de la promotion de la langue maternelle.

10. Les ressources étant nécessairement limitées face à l'ampleur des besoins à satisfaire, il y a lieu de concevoir, dans un cadre planifié, des systèmes d'éducation linguistique et de formation, fondés, de façon également adaptée, d'une part sur les intérêts à long terme des individus, quels que soient leur âge, leur sexe, leur langue, leur situation professionelle ou leur lieu de résidence, et d'autre part, sur les intérêts de la société.

Une réunion d'experts convoqués par l'Unesco s'est récemment penchée sur l'enseignement des langues dans un contexte bi-ou plurilingue et multiculturel (décembre 1977) (*) et ses conclusions et recommandations détaillent et approfondissent les principes antérieurement adoptés. Nous pourrions citer, à titre d'exemple, quelques considérations portant sur la planification linguistique à l'école dans les pays en développement:

1/ L'éducation linguistique ne doit pas servir à perpétuer les désavantages ou discriminations sociales ou éducatives.

2/ La modernisation de l'éducation linguistique dans un contexte plurilingue ne doit pas aller à l'encontre de l'alphabétisation de masse.

3/ Toute politique linguistique doit être explicite. Son application nécessite la participation consciente de toutes les communautés linguistiques concernées afin de contribuer à la suppression des barrières linguistiques dans l'intérêt de l'ensemble du pays.

4/ La planification linguistique doit tenir compte des rôles et fonctions spécifiques que les diverses langues en question devront remplir dans le cadre de la politique linguistique nationale qui est partie intégrante du projet global de développement (op. cit. p. 8, point 12).

(*) Rapport final de la réunion (doc. ED/77/CONF. 613/7).

5/ La planification et l'organisation de l'enseignement des langues dans les contextes plurilingues doivent tenir compte du fait que l'appréciation définitive des résultats et l'évaluation des programmes correspondants ne peuvent être effectuées de façon appropriée qu'au terme d'une période relativement longue (10 ans ou davantage). Il faut tenir compte de cela au moment de prendre des décisions en ce qui concerne la mise en œuvre des programmes correspondants, eu égard notamment aux conséquences irreversibles de ces décisions et aux dépenses qu'elles entraînent. (doc. cité, p. 1, point . .).

6/ Dans la définition d'une politique linguistique, il convient de ne pas oublier que des décisions insuffisamment réfléchies quant au choix de la (ou des) langue(s) à utiliser pour les besoins de l'alphabétisation risquent de donner à l'éducation un caractère «élitiste», où à accentuer ce caractère avec tout ce que cela peut avoir de négatif (op. cit., p. 4, point 6).

7/ . . .les politiques linguistiques devraient considérer que les efforts ne doivent pas être à sens unique mais *bi-directionnels*, autrement dit que toutes les communautés linguistiques coexistant dans un milieu donné ont le devoir de s'aider mutuellement à surmonter les obstacles linguistiques pour préserver l'harmonie et la coopération au sein du système social (op. cit., p. 4, point 13).

8/ . . .avant de pouvoir s'engager dans un programme d'enseignement des langues répondant à des objectifs sociaux, il est nécessaire de tracer le profil linguistique de la société nationale considérée et d'examiner les *rôles fonctionnels* d'une langue à son usage, bien souvent, ceux-ci posent implicitement sur le type de bilinguisme des hypothèses qui, directement ou indirectement, influent sur l'enseignement des langues destiné à atteindre les objectifs visés (op. cit., p. 4, point 11), etc., etc..

Ces quelques réflexions conduisent à la conviction que le bi- ou multilinguisme à l'école serait la solution idéale des pays plurilingues et qu'il permettrait de concilier aussi bien les droits individuels et les droits collectifs que de répondre aux besoins spécifiques de l'individu et de la société, de promouvoir l'égalité de chances pour tous.

Le multilinguisme à l'école répond, d'ailleurs, à un besoin profond de la pluralité des moyens d'expression et atteste de la diversité utile et féconde des trésors culturels d'un pays, mieux qne ne le ferait une uniformité de pure convenance et répondant aux contingences du moment.

Par conséquent, la promotion dans leurs fonctions éducatives variées des différentes langues coexistant sur un territoire donné, la planification souple et prudente basée sur la recherche d'un équilibre entre les langues nationales et les langues étrangères dans le cadre d'un bi-ou multilinguisme assumé et maîtrisé nous semble être la tendance dominante dans la planification linguistique des pays en développement.

Le choix d'une politique linguistique est grandement conditionné d'autre part par l'existence de nombreux problèmes d'*ordre psychologique*. L'importance accordée à une langue n'est pas due à sa valeur linguistique, à la

forme de ses mots ou aux structures de sa grammaire. Il n'existe rien dans la structure d'une langue, quelle qu'elle soit, qui l'empêche de devenir un véhicule de la civilisation moderne. Il n'y a pas de doute qu'aucune langue n'est impropre à satisfaire aux besoins de l'enfant au cours de ses premiers mois et même ses premières années d'école, indépendamment de l'absence ou de la présence d'un système de transcription et/ou de tradition écrite de littérature. Si l'on classe les langues par importance, c'est pour des raisons autres que leurs caractéristiques intrinsèques. Si des jugements de valeurs sont portés, c'est essentiellement à cause des fonctions assumées par la langue, du rôle de véhicule qu'elle joue dans les relations politiques, sociales, économiques, culturelles, religieuses ou autres considérées comme plus ou moins importantes par un groupe de locuteurs. La langue aurait plus de facilités à être acceptée en tant que moyen de communication si les membres du groupe qui la parlent ont une attitude positive et estiment avantageux de tous les points de vue, de la préférer à une autre langue, s'il s'agit d'une langue locale plus répandue ou d'une langue de prestige. Par conséquent, la *motivation psychologique pour la promotion ou la non-promotion d'une langue sera fonction des valeurs qui lui seront présupposées.* Elle sera plus grande si la langue est considérée comme instrument exclusif de promotion sociale ou comme véhicule prioritaire du savoir et du savoir faire moderne, si elle jouit du prestige de l'exclusivité comme outil des moyens modernes de communication, telles la radio et la télévision, s'il existe une production littéraire importante dans cette langue, si ses œuvres représentatives sont traduites et diffusées dans d'autres langues.

Les rivalités qui se manifestent à propos de langues ou de dialectes et les attitudes affectives qui en résultent peuvent constituer des barrières psychologiques pour l'acceptation d'une langue. Ces barrières peuvent d'autre part être renforcées par le rôle négatif de certains facteurs sociaux et économiques sur l'idée qu'un groupe linguistique se fait de la valeur éducative de sa langue maternelle et des possibilités que celle-ci offre en tant que véhicule de la culture, des idées et de la technologie modernes, de l'importance de cette langue vue de l'intérieur ou de l'extérieur du pays. On constate, dans quelques pays d'Afrique, une certaine réserve par rapport à la scolarisation en langue maternelle, celle-ci étant jugée peu évoluée. La péjoration continuelle des langues non officialisées crée un sentiment de frustration, des complexes, et renforce les réserves en mettant en relief l'argument d'une éducation au rabais et du ghetto culturel. Le maintien des langues locales peut, par conséquent, être considéré comme la promotion de la barbarie, des cultures non civilisées et de la margination culturelle, ce qui conduit à l'infériorisation des personnes qui parlent un certain langage. Le comportement linguistique n'a pas de conséquences négatives sur le comportement intellectuel pourtant, les normes sociales en vigueur sont susceptibles d'interpréter ce comportement linguistique comme l'indice d'une capacité intellectuelle restreinte.

L'école, si elle est copiée sur le modèle colonial, peut conditionner l'établissement de structures psychologiques et de comportements étrangers au contexe national. Les jeunes qu'elle forme y acquièrent un savoir instrumental étranger qui n'est nullement adapté aux réalités locales. Elle fait

naître des besoins nouveaux, reproduisant des réalités étrangères, déprécie le travail manuel, valorise le fonctionnarisme et perpétue l'antagonisme entre la ville et la campagne. Dans la mesure où cette école bâtie sur une langue européenne est le principal moyen de promotion sociale, intellectuelle et politique de l'individu, la demande pour son maintien et son extension croît souvent au détriment de la/des langue/s maternelles. D'autre part, l'orientation forcée vers la seule langue manternelle est, le plus souvent, l'expression d'une politique de division et d'oppression, de volonté de maintenir des populations entières dans un état d'ignorance et de soumission (en témoigne la politique linguistique adoptée à l'égard des populations noires en Afrique du Sud). Ainsi la population, dans un grand nombre de pays en développement, se trouve en présence de plusieurs dilemmes issus d'un contexte socio-politique et économique bien défini:

— abandonner ou maintenir la langue maternelle, ancestrale, même si elle a un statut officiel (p. ex., le guarani au Paraguay, le quechua au Pérou, certaines langues créoles; les langues tamil, télégu, mahâti, gujaratî à l'Ile Maurice, etc.);

— remplacer la langue maternelle au profit d'une langue locale d'envergure régionale et inter-étatique, p. ex. au profit du swahili en Afrique;

— choisir l'une des deux langues d'origine européenne ou les maintenir toutes les deux parallèlement à une langue créole ou à d'autres langues locales, p. ex. français et/ou anglais aux Seychelles, à l'Ile Maurice, au Cameroun.

Les *problèmes d'ordre économique* constituent assez souvent une barrière à la réalisation de toute décision en matière d'enseignement des langues. Le développement global des pays nouvellement indépendants requiert des investissements importants dans tous les secteurs y compris dans l'éducation linguistique. Il s'en suit que le facteur économique intervient de façon décisive lorsqu'il faut trancher entre le souci de démocratisation et de promotion de toutes les langues sur un territoire d'une part et l'impossibilité de l'autre d'assurer tous les moyens nécessaires à l'enseignement des langues parlées par des populations peu significatives numériquement, vu à l'échelle du pays. Toutefois, il n'y a pas assez de données objectives sur la composition linguistique des pays en développement et assez souvent le nombre des langues existant sur le territoire national est surestimé, plusieurs dialectes ou variantes de langues étant considérés comme des langues indépendantes. Il n'y a pas non plus d'études économiques sur l'importance des investissements, compte tenu de l'effet à long terme de l'introduction d'une langue. En principe, seul le coût global de l'introduction de la langue, de la production du nouvel equipment ou du nouveau matériel didactique sont pris en considération sans tenir compte de l'amortissement à long terme. Un autre phénomène autrement important n'est pas non plus pris en compte. Il s'agit du pourcentage très élévé de déperditions scolaires, de redoublements et de l'extension de la durée de scolarisation normale, dûs aux barrières linguistiques posées par la langue étrangère, fonctionnant comme moyen exclusif d'enseignement.

Si le choix de la ou des langues de l'éducation est un problème politique et social des plus difficiles à résoudre, s'il existe des problèmes économiques et psychologiques, il n'en reste pas moins vrai que de nombreux *problèmes d'ordre linguistique et technique* continuent d'intervenir. Une partie de ces problèmes concernent le *rôle instrumental* des langues nouvellement introduites dans les activités scolaires, c'est à dire les langues maternelles négligées jusqu'à l'indépendance des pays et qui, pour la plupart, n'ont connu qu'un usage exclusivement oral. Il s'agit par conséquent de les pourvoir d'un système de transcription, d'adapter leur vocabulaire aux nouveaux besoins, d'améliorer la quantité et la qualité du discours scientifique ou simplement de les décrire. A ces problèmes de caractère linguistique s'ajoutent au même titre des problèmes techniques relatifs à la production et à la disponibilité dans les nouvelles langues de tous les documents éducatifs, du matériel pédagogique et éducatif nécessaire, problèmes relatifs à l'utilisation de ces langues par les moyens de communication de masse etc. C'est d'ailleurs dans ces domaines qui se situe essentiellement l'assistance internationale assumée par l'Unesco. Plusieurs activiés organisées avec le concours de l'Unesco ont visé, par exemple, l'établissement de principes de transcription, l'unification des transcriptions d'une même langue parlée dans plusieurs pays.

D'autre part apparaissent des problèmes d'ordre pédagogique. Il est évident que pour chaque langue maternelle nouvellement introduite, il s'agit d'établir la pédagogie la plus appropriée, garantissant le meilleur rendement, ainsi que d'assurer le dosage adéquat des méthodes et contenus sur lesquels repose la nouvelle pédagogie. Je ne m'étendrai par sur ce problème qui représente un domaine de recherche presque vierge mais où apparaissent cependant des idées extrêmement intéressantes comme par exemple la tentative d'établir des principes pédagogiques communs pour l'enseignement d'un groupe de langues africaines.(*) Quant aux langues européennes de grande comunication, il n'est plus question de maintenir des approches méthodologiques traditionnelles, de les enseigner comme des langues classiques mortes ou encore moins comme une langue maternelle, ce qui a été le plus souvent ou reste le fait dominant de l'enseignement de l'anglais, du français et du portugais en Asie et en Afrique.

Une nouvelle pédagogie est requise, qui puisse par ses méthodes et ses contenus, assurer non seulement la maîtrise de la langue en tant qu'instrument mais également contribuer à la transmission des valeurs interculturelles esthétiques, philosophiques et éthiques, une pédagogie qui préserve les valeurs intrinsèques nationales et les communique à l'extérieur de la sphère de culture nationale, je m'en voudrais de ne pas insister sur la recherche très louable de la plupart des pays afin d'adapter tant l'enseignement des langues secondes au contexte national, à leur propre civilisation.

(*) Etude de *Maurice Houis et Rémy Bole-Richard:* Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement (juin 1977) Unesco/Agecop.

Dans ce sens, l'exemple fourni par JEP(*) (Junior English Program) élaboré par l'Instituto de Idiomas Yázigi, me semble très positif et d'ailleurs, il attire de plus en plus l'intérêt des spécialistes.

Les problèmes d'ordre pédagogique comprennent également la recherche d'une compatibilité entre les méthodes d'enseignement appliquées à la langue maternelle et celles appliquées aux langues étrangères. D'autre part, il y a tendance à chercher comment utiliser certaines approches traditionnelles de la transmission du savoir et des savoir-faire, issues par exemple de la tradition orale dans les pays africains.

Les problèmes pédagogiques nous amènent à reposer la question de la formation des enseignants. En effet, les nouvelles exigences imposent une nouvelle formation initiale où une place plus importante soit accordée aux problèmes psychopédagogiques, aux méthodes nouvelles d'enseignement des langues maternelles ou des langues secondes, à la spécificité de l'enseignement dans les conditions du bi-ou multilinguisme et les cultures en contact, formation suivie bien sûr d'une remise en question et d'un réexamen périodique des approches méthodologiques et des contenus.

Cet aperçu rapide des problèmes relatifs à l'enseignement des langues dans les pays en développement nous permet de constater, comme je l'espère, l'existence d'un souci constant d'amélioration de l'enseignement, de promotions des langues maternelles et d'équilibre dans la répartition des fonctions entre les langues coexistant sur un territoire national. Il permet, d'autre part, de constater les grandes disparités dans les systèmes éducatifs des pays en développement.

L'énumération rapide des problèmes conduit par ailleurs à la conclusion que l'enseignement des langues est conditionné par un ensemble de facteurs, dont certains relèvent de l'analyse linguistique mais dont beaucoup concernent directement la psychopédagogie, la psychologie, la sociologie, la culture, l'histoire et l'économie du pays et que leur solution demande une approche interdisciplinaire systémique aboutissant à des solutions globales. Dans ces solutions globales, l'apport de la linguistique appliquée est inapréciable.

Je voudrais terminer mon exposé par une note d'optimisme. En effet, quelles que soient les difficultés liées à l'enseignement des langues dans les pays en développement, il n'y a pas de doute que les efforts conjoints, ceux des spécialistes nationaux et ceux des spécialistes de tous les coins du monde, triompheront de tous les obstacles et contribueront à un enseignement pour le développement de l'individu et du pays, pour l'amitié, pour une meilleure compréhension des autres et pour la paix.

(*) Yázigi's JEP: a Brazilian contribution to pedagogical-ecologically based methodology for the learning of English as a foreign langue by preadolescents (C. Young Silva).

BIBLIOGRAPHIE

1. Les Etats multilingues. Problèmes et solutions. Présentation Jean-Guy Savard et Richard Vigneault — Centre international de recherche sur le bilinguisme. Les Presses de l'Université Laval, Québec 1975, 591 pages.

2. Langues et politiques de langues en Afrique noire — L'expérience de l'Unesco — Edité par Alfa Sow. Nubia, Paris, 1977, 474 pages.

3. Language Education in Multilingual Societies — Edited by Arthur Yapp. Regional Language Centre Singapore University Press, 1978, 175 pages.

4. Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale — Ouvrage publié sous la direction d'Ayo Bamgdose — Les Presses de l'Unesco, Paris, 1976.

5. International Review of Education — XXIV/1978/3 Special Number — Language of instruction in a multicultural setting.

6. Perspectives — Vol. VI N.° 3 — Les Presses de l'Unesco, Paris, 1976 — N.° spécial/Scolarisation en langue maternelle en milieu multilingue.

7. Quelques réflexions sur les problèmes de planification linguistique — par Zacharie Zachariev (ED/78/WS/113), Unesco.

8. Réunion d'experts sur l'enseignement des langues dans un contexte bi- ou plurilingue et multiculturel (Paris, décembre 1977) — rapport final (ED-77/CONF. 613/7).

9. Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement par Maurice Houis et Rémy Bole Richard (juin 1977) 72 pages. Unesco/Agecop.

LISTE DES CONFERENCES OU REUNIONS DE HAUT NIVEAU ORGANISEES AVEC LE CONCOURS DE L'UNESCO ET ABORDANT LE PROBLEME DES LANGUES.

LIST OF HIGH LEVEL CONFERENCES OR MEETINGS ORGANIZED WITH UNESCO'S ASSISTANCE WHICH INCLUDE THE PROBLEM OF LANGUAGES.

— Conférence des Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique (Addis Abeba, 15-25 mai 1961).

Conference of African States on the Development of Education in Africa (Addis Abeba, 15-25 May 1961).

— Conference sur l'éducation et le développement économique et social en Amérique latine (Santiago du Chili, 1962).

— Réunion des Ministres de l'éducation des pays d'Afrique participant à l'exécution du plan d'Addis Abeba (Paris, 26-30 mars 1962).

Meeting of Ministers of Education of African Countries participating in the implementation of the Addis Ababa Plan (Paris, 26-30 March 1962).

— Conference des Ministres de l'éducation en Afrique participant à l'exécution du plan d'Addis Abeba (Abidjan, 17-24 mars 1964).

Conference of Ministers of Education of African Countries participating in the implementation of the Addis Ababa Plan (Abidjan, 17-24 March 1964).

— Congrès mondial des Ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme (Téhéran, 8-19 septembre 1965).

World Conference of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy (Teheran, 8-19 September 1965).

— Conférence des Ministres de l'éducation et des Ministres chargés de la planification économique des pays d'Amérique latine et des Caraïbes (Buenos Aires, 20-30 juin 1966).

Latin American Conference of Ministers of Education and Ministers responsible for Economic Planning (Buenos Aires, 20-30 June 1966).

— Conférence sur l'éducation et la formation scientifique et technique dans leurs rapports avec le développement en Afrique (Nairobi, 16-27 juillet 1968).

Conference on education and scientific and technical training in relation to development in Africa (Nairobi, 16-27 July 1968).

— Conférence des Ministres de l'éducation et des Ministres chargés de l'application de la science et de la technologie en développement en Amérique latine et dans région des Caraïbes (Caracas, 6-15 décembre 1971).

Regional Conference of Ministers of Education and those Responsible for Science and Technology in Relation to Development in Latin America and the Caribbean (Caracas, 6-15 December 1971).

— Troisième Conférence régionale des Ministres de l'éducation et des Ministres chargés de la planification économique en Asie (Singapour, 31 mai, 7 juin 1971).

Third Regional Conference of Ministers of Education and those Responsible for Economic Planning in Asia (Singapore, 31 May, June 1971).

— Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Europe (Helsinki, 19-28 mai 1972).

Intergovernmental Conference on Cultural Policies in Europe (Helsinki, 19-28 May 1972).

— Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Tokyo, 25 juillet, 7 août 1972).

Third International Conference on Adult Education (Tokyo, 25 July, 7 August 1972).

— Deuxième Conférence des Ministres de l'Education des Etats membres d'Europe (Bucarest, 26 novembre, 3 décembre 1973).

Second Conference of Ministers of Education of European Member States (Bucharest, 26 November, 3 December 1973).

— Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Asie (Yogyakarta, 9-19 décembre 1973).

Intergovernmental Conference on Cultural Policies in Asia (Yogyakarta, 19-19 December 1973).

— Réunion des hauts fonctionnaires des Ministères de l'éducation des vingt-cinq pays les moins développés (Paris, Unesco 8-12 juillet 1974).

Meeting of senior officials of the Ministries of Education of the twenty-five least developed countries (Paris, Unesco, 8-12 July 1974).

— Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Afrique (Accra, 27 octobre, 6 novembre 1975).

Intergovernmental Conference on Cultural Politices in Africa (Accra, 27 October, 6 November 1975).

— Conférence des Ministres de l'éducation des Etats membres d'Afrique (Lagos, 27 janvier — 4 février 1976).

Conference of Ministers of Education of African Member States (Lagos, 27 January — 4 February 1976).

— Conférence intergouvernementale sur la politique de la commuication en Amérique latine et dans la région des Caraïbes (San José, 12-21 juillet 1976).

Intergovernmental Conference on communication policies in Latin America and the Caribbean (San José, Costa Rica, 12-21 July 1976).

— Conférence des Ministres de l'éducation et des Ministres chargés de la planification économique dans les Etats arabes (Abou-Dhabi, 7-16 novembre 1977).

Regional Conference of Ministers of Education and Ministers responsible for economic planning in the Arab States (Abu Dhabi, United Arab Emirates, 7-16 November 1977).

— Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Amérique latine et dans les Caraïbes (Bogota, 10-20 janvier 1978).

Intergovernmental Conference on cultural policies in Latin America and the Caribbean (Bogota, 10-20 January 1978).

— Quatrième Conférence des Ministres de l'éducation et des Ministres chargés de la planification économique en Asie et en Océanie (Colombo, 24 juillet, 1 août 1978).

IV Regional Conference of Ministers of Education and those responsible for economic planning in Asia and Oceania (Colombo, 24 July, 1 August 1978).

— Conférence intergouvernementale sur les politiques de la communication en Asie et en Océanie (Kuala Lumpur, Malaisie, 5-14 février 1979).

Intergovernmental Conference on communication policies in Asia and Oceania (Kuala Lumpur (Malaysia) 5-14 February 1979).

ZELIO

A INTERFERÊNCIA DA INDÚSTRIA DA CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Há mais ou menos trinta anos, eu era uma criança, vivendo minha infância numa pequena cidade do Brasil. Uma pequena, longínqua e esquecida cidade de um país hoje catalogado como um daqueles "em vias de desenvolvimento". Se hoje estamos em vias de desenvolvimento, é fácil imaginar onde estávamos há trinta anos passados. Mais fácil ainda será imaginar como era minha pequena cidadezinha, perdida no interior deste imenso país de oito milhões de quilômetros quadrados.

E lá eu era criança, cheia de sonhos e imagens, vivendo num mundo onde não havia televisão e o cinema apenas começava a nos trazer imagens de um planeta onde se dançava o fox-trot e onde Doris Day cantava "blues" açucarados. Era um planeta estranho, mas fascinante, onde vivia "El Zorro" em companhia de Bob Hope, Fred Astaire ao lado da Simone Signoret, Marlene Dietrich em dupla com Humphrey Bogart.

E de lá começavam a nos chegar outros ecos, como os "comics", contando histórias incríveis de heróis invencíveis, homens de aço, de fogo, titãs voadores.

Meu mundo, até ali tão verdadeiramente meu, tão necessariamente retrato e reflexo de mim mesmo, de meus valores, de minha história ingênua e sem mistérios, se desfazia, se diluía, pequeno, diante daquele que me chegava, cheio de luzes acendendo e apagando, cheio de músicas modernas e de super-homens. Uma fantasia construída com inteligência, com sabor de caramelo e pipoca, de hot-dog e coca-cola. Uma fantasia sofisticada equintada, e, ao mesmo tempo, sabiamente engendrada, porque nos envolvia e criava a sensação gostosa de que, naquele mundo de faz-de-conta, tudo era real e que nós fazíamos parte dele.

E o meu verdadeiro mundo, meus valores reais, até então tudo o que eu tinha, e que em verdade era o que realmente refletia eu mesmo, foi sendo esquecido, trocado pela fantasia muito mais confortável, em gaz-neon, ao so do fox, do blue, do rock'n'roll.

Naturalmente o que havia e era antes da chegada dos valores do planeta de gaz-neon, era uma sensação de maior pureza, de maior relação entre o indivíduo, eu, e o mundo à minha volta. Os valores que estabe-

leciam meus critérios e ao mesmo tempo me forneciam o equipamento de sobrevivência em meu universo, deveriam ser valores mais autênticos, embora não representassem, obviamente, o código dos mais antigos habitantes do lugar.

É claro que, em sociedades como a nossa, que sofreram uma curiosa intervenção histórica, que foram prosaicamente descobertas — e é interessante notar o singular emprego deste verbo — por bravos cavalheiros d'além mar, com suas longas capas de veludo e não menos longos bacamartes — não se pode traçar uma trajetória linear em busca de uma cultura autóctone, quando cinco séculos são passados. A poeira do tempo a enterrou. Coube ao homem se adaptar aos novos valores que brotaram do entulho. E, quando finalmente estes novos valores foram reciclados, deles surgiu uma Nova Cultura, a dos povos, os quais identifico como Neo-Colonizados.

E lá vivia eu em meu neo-colonialismo já acomodado, aceitando o mundo, recriado segundo aqueles princípios, adaptado a uma escala de valores que, durante séculos foi se consolidando, quando do planeta em gaz-neon valores mais fortes se alevantaram.

A nossa ingenuidade contribuia ainda mais para aceitar a proposta intrínseca de rever hábitos e costumes. Uma proposta simulada por detrás das luzes e músicas, cores e risos, que pouco tinha de cultural, diante da verdadeira máquina econômica que a acionava.

Mas mesmo assim tudo transcorria normalmente, até que um dia, na escola pública que eu freqüentava, um fato chamou minha atenção e me fez rever tudo. Sentado na cadeira escolar, enquanto a professora contava histórias da minha história, eu notei na carteira ao lado, uma coisa que nunca havia percebido antes. Nossos móveis escolares tinham uma armação de ferro fundido, em forma de arabescos. Acompanhando o desenho dos arabescos, notei que ali estava escrito: "Made in Philadelphia". Meu conhecimento da língua inglesa já era o suficiente para entender o que aquilo significava. Eu então reparei que em todas as carteiras de minha sala de aula tinha escrito a mesma coisa. E depois procurei e encontrei em todas as carteiras da escola, aquela mesma marca.

Meu primeiro sentimento foi de uma profunda tristeza. Eu estava fazendo contato com uma realidade muito amarga. Me recordo muito bem que em momento algum senti rancor ou temor.

Eu sentia que nós éramos um povo tão pobre que sequer podíamos fabricar nossos próprios móveis escolares. Começava a perceber alguma coisa que, naquela época não sabia qualificar, mas que, mais tarde, reconheci como um ardiloso paternalismo tomando conta de toda uma sociedade. Um paternalismo revestido de grandes gestos, mas que, em verdade, se transformaria numa máquina econômica com desdobramentos infinitos. Era, então, naturalmente, o sentimento de uma criança. De uma criança que depois se transformou num adulto. E nessa passagem houve uma

procura de explicações que se prolonga até agora. Desde aquela modesta escola em minha cidadezinha até os dias atuais, vai um longo caminho de dúvidas em busca de certezas. De dependência em busca de emancipação. De questões em busca de respostas.

Ao longo desta caminhada colecionei experiências e observações. Vi hábitos e costumes arraigados há séculos serem inicialmente modificados e depois destruídos em poucos meses, apenas para atender interesses econômicos de grupos ou nações. Vi fundamentais manifestações culturais, que, como tal, eram instrumentos de sobrevivência, serem manipuladas com o objetivo de modificar o comportamento de numerosos segmentos humanos, sempre com a finalidade de lucros. Vi o próprio lucro deixar de ser uma prática moderada para se transformar numa moléstia insidiosa. Vi o ato de consumir se converter em consumismo. Vi os hábitos e os costumes serem confundidos com modismos transitórios.

Vi tudo isso violentando um princípio, no qual acredito, que estabelece a cultura não apenas como um instrumento de sobrevivência intelectual mas fundamentalmente física. A cultura de um povo em realidade é o manual de sobrevivência deste povo em seu meio ambiente. É nesse manual que a sociedade vai buscar os elementos para construir sua escala de valores. É ali também que se encontram os ensinamentos básicos para que esta sociedade viva e conviva em harmonia.

As manifestações culturais típicas de uma sociedade não ocorrem ao acaso, mas são conseqüências com causas muitas vezes tão distantes que se torna difícil localizá-las. Essa distância não elimina nem diminui a força da causa. Ao contrário, reforça, pois ao longo, outras conseqüências se formam. — Muitas dessas manifestações, embora se restrinjam regionalmente, com características próprias, mantêm suas funções dentro do conceito de Instrumento de Sobrevivência. Outras extrapolam o regionalismo, como a música, o teatro, a literatura, a dança. — Nos tempos atuais, pode-se acrescentar a estas manifestações tradicionais, o cinema, o rádio e a televisão.

Analisadas sob um ângulo específico, são canais, por meio dos quais, agrupamentos humanos exercitam a troca de conhecimentos e experiências.

Entretanto, se na teoria, esses canais culturais existem para possibilitar a troca de experiências e conhecimentos, na prática, quase sempre eles são usados como veículos para impor conceitos. Na realidade, o que deveria ser um canal com duas vias, uma que leva e outra que traz, se transformou numa estrada de mão única. Na maioria das vezes, transitam por esses canais, partindo de nações mais desenvolvidas, com destino às menos desenvolvidas, ou em vias de desenvolvimento, os conceitos e modismos que atendem aos interesses dos mais poderosos economicamente.

Os conceitos de um povo ou nação, por mais poderoso, feliz ou harmonioso que ele seja, não podem e nem devem jamais ser impostos a outro povo ou nação.

Se por acaso ocorrer a assimilação de hábitos, costumes, conceitos ou valores de uma sociedade por outra, isso deve ocorrer naturalmente, seguindo a sistemática histórica que sempre caracterizou este processo de inter-relação de valores e culturas. Modificar esta sistemática, valendo-se de recursos artificiais, é pôr em risco a identidade cultural das sociedades mais frágeis.

Está claro que estes fenômenos são mais facilmente percebidos pelos povos que sofrem a imposição cultural do que por aqueles que a impõem.

O emprego desses canais naturais, criados pelas manifestações culturais típicas para impor conceitos, foi uma descoberta muito feliz para algumas sociedades. E tão bem sucedida foi esta utilização que outros canais não tão lógicos foram adaptados para atender esta demanda.

A moda, a tecnologia do lazer e o esporte são alguns canais desenvolvidos partindo de uma realidade mas chegando a outra já bastante desvirtuada. E também a tecnologia do ensino de línguas estrangeiras nos países neo-colonizados ou em vias de desenvolvimento, pode ser incluída dentre estes exemplos.

No momento em que aquele adulto, que, um dia, ainda menino, viu escrito em sua carteira na escola pública, "Made in Philadelphia", foi chamado para participar de um projeto de ensino de língua estrangeira em seu país, todas essas experiências e observações foram levadas em consideração.

Eu vi alguns métodos de ensino de língua estrangeira sendo aplicados em meu país e senti nitidamente uma série de posturas que evidenciavam uma clara imposição cultural de hábitos e costumes. Principalmente em se tratando de uma faixa etária tão baixa, quando a criança apenas inicia seus contatos práticos com a realidade, a interferência em sua tomada de consciência, com relação ao seu verdadeiro universo, por meio da metodologia habitualmente empregada, é altamente discutível. Não concordo e nunca concordei com um processo de ensino de língua estrangeira para criança, que tome como base a cultura e os valores da sociedade berço do idioma a ser ensinado.

Quando este procedimento ocorre entre sociedades desenvolvidas economicamente e estáveis culturalmente, ele é discutível.

No caso das sociedades apresentarem padrões econômicos e culturais diferentes, ele será, quando menos, condenável.

No nosso caso específico, uma sociedade jovem, porque tumultuada em meio ao seu processo natural de evolução, considero, por vezes, os métodos tradicionais, verdadeiras violências culturais.

Nossos hábitos, nossa mitologia, nossos costumes e valores são por demais frágeis para resistirem ao assédio das indústrias de culturas estrangeiras.

Quando por fim me integrei num grupo com o objetivo de desenvolver uma metodologia de ensino de língua estrangeira para o meu povo, considerados todos os aspectos relevantes da operação, inicialmente propus aos meus companheiros, todos doutores na arte do ensino de línguas, uma volta por cima.

A parte teórica, prática e técnica da metodologia são ciências que então se constituíam em mistério mais absoluto para mim. Entretanto, eu não estava ali como um mestre nessas artes. Minha arte era outra e a parte que me tocava no projeto deveria ser desenvolvida seguindo meus pontos de vista. Dar-a-volta-por-cima constituía, em verdade, uma inversão total no que se fazia habitualmente.

E assim foi feito.

Em lugar de tomarmos como base a cultura da sociedade berço do idioma a ser ensinado, invertemos a ótica. A base da qual partimos para ensinar um idioma estrangeiro às nossas crianças foi exatamente a nossa cultura, envolvendo hábitos urbanos, costumes regionais e nossa mitologia, que, em verdade, apresenta um quadro extremamente curioso. Em virtude das interferências históricas ocorridas na evolução de nossa sociedade, nossa mitologia apresenta um rico e variado entrelaçamento de fragmentos das mitologias africana e européia, costurados por aquela que surgiu com o mais antigo habitante desta terra, o indígena.

Exatamente no momento em que a criança se inicia no aprendizado de uma nova mecânica de comunicação, no momento em que ela começa a ter meios para decodificar uma nova escrita, esta inversão cria a possibilidade para reforçar nela suas verdadeiras raízes culturais. Dentro do processo em que estamos, diante da imposição cultural a que estamos sujeitos, neste momento a criança se torna mais vulnerável. E reforçar nela seus valores mais autênticos é um tratamento preventivo altamente recomendável.

Naturalmente jamais se pretenderá bloquear a entrada. Erguer em volta da criança um muro para protegê-la do exterior seria uma atitude obscurantista, contrária a qualquer lógica, por mais primária que fosse. Minha preocupação é que no momento em que esta criança inicia sua tomada de consciência com relação a seu verdadeiro universo, essa operação transcorra com o mínimo de interferências alienígenas possível. Uma vez finda esta primeira parte no processo, acredito que, de posse dos equipamentos conseguidos, ela terá discernimento para entender sua realidade. Aí então, sem se propor comparações de qualquer ordem, fazer contatos com outras realidades sem jamais se distanciar, consciente ou inconscientemente, de sua verdadeira identidade cultural.

Foi por essa razão que todo o trabalho visual que desenvolvi para o projeto do qual participei, tem relação com o universo cultural da criança à qual ele se destina.

Mas tive um cuidado muito grande na elaboração deste material, e na criação das imagens, me mantive o mais fiel possível ao gosto já adquirido pela criança que iria manipulá-lo.

Naturalmente eu poderia recorrer à iconografia típica de algumas regiões de minha sociedade para elaborar a parte visual do material. Ou por outro lado, poderia tentar criar imagens novas, mais relacionadas com o universo cultural característico de minha sociedade.

Ocorre, que, por certo, encontraria na própria criança um obstáculo, pois não posso esquecer que, embora não me agrade a idéia, as imagens que hoje cercam as crianças, possuem características vinculadas a uma estereotipia universal. São multi-coloridas e têm aquele sabor de "marshmallow com ketchup". Esquecer esta realidade seria expor todo meu trabalho a um risco desajuizado.

Após alguns estudos resolvi utilizar a meu favor a mesma técnica que havia sido empregada no sentido inverso.

Respeitando as características culturais dos personagens, dos mitos, dos ambientes e das paisagens, procurei uma linha gráfica cuja decodificação pela criança se processasse normalmente, sem nenhuma interrupção ou interferência no hábito recém-introduzido e já em avançado estado de assimilação.

A técnica da história em quadrinhos, por exemplo, foi respeitada integralmente. Para narrar a aventura dos heróis criados especialmente para atender as necessidades filosóficas, pedagógicas e culturais do método, utilizamos todos os recursos tradicionais desenvolvidos por esta arte.

As ilustrações, os cartazes, jogos, livros, máscaras e bonecos, embora tratados com um enfoque específico, receberam tratamento gráfico atualizado e dinâmico, dentro de uma linha já universalizada, respeitando nossas reais possibilidades sócio-econômicas e industriais.

O ponto é que nós podemos não concordar com inúmeros aspectos que cerca uma sociedade humana na atualidade, mas isso não pode nos levar a um estado de inércia contemplativa. Esses aspectos, por nós considerados negativos, existem, e negá-los não fará com que eles desapareçam. Ao contrário, encará-los e tentar modificar-lhes o curso me parece a atitude mais sensata. Quando utilizamos os recursos criados por esta sociedade condenada sob vários aspectos, não estamos concordando com ela "in totum", senão, estamos tentando penetrar no fluxo, com o objetivo de criar condições para que ele percorra o trajeto que consideramos o mais indicado.

Como grafista, foi assim que me orientei, durante minha participação no desenvolvimento de um projeto de ensino de língua estrangeira para nações em vias de desenvolvimento. Sentindo de perto o problema da identidade cultural, para mim isso não foi apenas mais uma aventura de artista, foi antes uma experiência extremamente enriquecedora, onde tive oportunidade de testar uma postura que tinha antes, que consegui conservar durante o desenvolvimento do projeto, e que ainda mantenho agora.

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES ET STRUCTURO-GLOBALES

SCIENCES DE LA COMMUNICATION ET DE LA DIFFUSION

1. J. VAN BUGGENHOUT, **Jonge generatie en de krant,** 1971.
2. René LINDEKENS, **Éléments pour une sémiotique de la photographie,** 1971.

ÉTUDES LINGUISTIQUES

1. Eddy ROULET, **Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Étude tagmémique et transformationnelle,** 1969.
2. Raymond LAMÉRAND, **Syntaxe transformationnelle des propisitions hypothétiques du français parlé,** 1970.
3. Lewis BALKAN, **Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles,** 1970.
4. Bernard PY, **La interrogación en el español hablado de Madrid,** 1971.
5. Willy MARTIN, **Analyse an een vocabularium met behulp van een computer,** 1971.
6. R. G. VAN DE VELDE, **Empirisch-induktive Linguistik und generative Grammatik,** 1971.
7. Sylvain DE COSTER, Hugo BAETENS BEARDSMORE, Lewis BALKAN, Joshua A. FISHMAN, Paul GODAERT, S. KESAVAN, Yvan LEBRUN, Maurice VAN OVERBEKE, S. WOJOWASITO, **Aspects sociologiques du plurilinguisme.** Actes du 1er colloque de l'AIMAV (Bruxelles), 1971.
8. R.-F. MIKUS, **Principes de syntagmatique,** 1972.
9. M. DE GRÈVE, M. GOROSCH, G. SANDULESCU, F. VAN PASSEL (Eds.), **Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes.** Proceedings of the 2nd AIMAV Seminar, with the collaboration of ASLA (Stockholm), 1973.
10. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics.** Proceedings of the 3rd AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA, CILA and the Council of Europe (Neuchâtel), 1073.
11. Per Aage BRANDT, **L'analyse phrastique. Introduction à la grammatique,** 1973.
12. Norman A. POULIN, **Oral and Nasal Vowel Diphthongization of a New England French Dialect,** 1973.
13. René JEANNERET, **Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Essai d'application de la méthode d'analyse tangmémique à des textes littéraires de l'Antiquité,** 1973.

14. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Linguistic Insights in Applied Linguistics.** Proceedings of the 4th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA (Neuchâtel), 1974.

15. Pascale DELFOSSE, **Une idéologie patronale. Essai d'analyse sémiotique,** 1974.

16. J. VAN ROEY, **A Contrastive Description of English and Dutch Noun Phrases,** 1974.

17. Sera DE VRIENDT, Jean DIERICKX et Marc WILMET (Éds.), **Grammaire générative et psychomécanique du langage,** 1975.

18. Wil KNIBBELER, **Kwantitatieve analyse van een cursus Frans,** 1975.

19. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics.** Proceedings of the 6th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA (Neuchâtel), 1975.

20. J. NIVETTE (Ed.), **The Training of Modern Language Teachers in Various Countries.** Proceedings of the 5th AIMAV Seminar, with the collaboration of the VUB (Brussels), 1976.

21. J. NIVETTE (Ed.), **Language Teaching with the Help of Multiple Methods,** 1976.

22. Marcel DE GRÊVE et Eddy ROSSEEL (Éds.), **Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants.** Actes du 10e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission des Communautés européennes (Gand), 1977.

23. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Teaching the Children of Immigrants. A Documentation (FIPLV),** 1978.

24. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **The Role of Women in Foreign-Language Textbooks. A Collection of Essays (FIPLV),** 1978.

25. Rachad HAMZAOUI (Ed.), **Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement de l'arabe néo-classique, du français et de l'anglais.** Actes du 7e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de l'Institut Bourguiba des langues vivantes (Sousse et Tunis), 1980.

26. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Language Learning. Individual Needs, Interdisciplinary Co-Operation, Bi- and Multilingualism.** Lucerne Congress Report of the FIPLV, 1978.

27. Jean-Pierre VAN DETH, **L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté européenne. Bilan, réflexions et propositions,** 1979.

28. E. ROSSEEL & C. YOUNG SILVA (Eds.), **Creativity and Learning Dynamics. I. Creativity in Language Teaching.** Proceedings of the 11th AIMAV Seminar, with the collaboration of the Instituto de Idiomas Yázigi, the University of Ghent and UNESCO (Brussels and Ghent), 1981.

29. Eddy ROSSEEL (Éd.), **La langue française dans les pays du Bénélux: besoins et exigences.** Actes du 12e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission française de la culture de l'agglomération de Bruxelles (Bruxelles), 1981.

30. Claude GOROKHOFF, **Le rôle du récit dans l5apprentissage des langues étrangères,** 1981.

31. Raja T. NASR, Segun ODUNUGA, Eddy ROSSEEL & Catherine YOUNG SILVA (Eds.), **Foreign Language Teaching and Cultural Identity,** 1982.